بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

# العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والعزو الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية

# The Relationship Between Emotional Intelligence, Moral Development, and the Academic Attribution Among Gifted and Under Probation Students in Hashemite University.

إعداد
**فايزة محمد أحمد الزبون**

إشراف
**الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول**

حقل التخصص-علم النفس التربوي

2010م

# العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والعزو الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية

إعداد

**فايزة محمد أحمد الزبون**

بكالوريوس تربية طفل، جامعة اليرموك، ٢٠٠٦م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي جامعة اليرموك، اربد، الأردن

**وافق عليها**

رافع عقيل الزغول ..........................................................مشرفاً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة

محمد مقبل عليمات ..........................................................عضواً

أستاذ في المناهج والتدريس، جامعة اليرموك

عبد الناصر ذياب الجراح..........................................................عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي،جامعة اليرموك

فراس أحمد الحموري ..........................................................عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ المناقشة ٢٠١٠/٨/٣

# الإهداء

أهدي عملي هذا إلى زوجي عدنان الذي دعمني بصبره، وأمي التي شملتني بدعائها المتواصل لي بالتوفيق والسداد أدامها الله ورعاها، روح والدي رحمة الله، وإلى الروح التي تسكن روحي ابني إبراهيم اسكنة الله فسيح جنانه، وأخوتي وأخواتي الغوالي، كما أهديه إلى صديقاتي – وأخص بذلك اميرة الحواري – اللواتي وقفن بجانبي في كل خطوة قمت بها حتى تم إنجاز هذا العمل بصورته النهائية.

الباحثة

# شـــكر وتقدير

كل الشكر لله سبحانه وتعالى الذي ألهمني الطموح، ويسر لي أمري، وأنار لي السبيل لأصل إلى ما وصلت إليه.

أتقدم بجزيل بالشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور رافع الزغول على متابعته الحثيثة وإشرافه المتواصل لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود حيث لم يبخل بجهد أو نصيحة وكان مثالاً للعالم المتواضع والنهر الذي يتدفق علما وخلقا.

وأتوجه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وعلى ملاحظاتهم التي أسهمت في إثرائها الأستاذ الدكتور محمد عليمات والدكتور عبد الناصر الجراح، الدكتور فراس الحموري، كما أتوجه بالشكر الجزيل الى الأساتذة المحكمين للمقاييس لما قدموه من نصائح وإرشادات.

كما أوجه شكري إلى كل من أسهم في مساعدتي وأخص بالشكر الدكتور محمد العزاوي، طلاب وطالبات الجامعة الهاشمية الذين أجريت عليهم الدراسة، وأشكر كل من مد لي يد العون والمساعدة.

## المحتوى

## قائمة الجداول

الملخص

**العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والا عزو الأ كاديمي لدى الطل بة المت فوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية. رسالة ماجستير،جامعة اليرموك،2010، إ عداد فايزة محمد الزبون (المشرف الأستاذ الدكتور: رافع الزغول )**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والعزو الأكاديمي لدى عينه من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية، كما هدفت إلى معرفة الفروق في قوة تلك العلاقات تبعا لاختلاف (الجنس، والوضع الأكاديمي ).

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديميا جميعاً في الجامعة الهاشمية المسجلين للفصل الدراسي الثاني 2009/2008 في مستوى البكالوريوس، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل والبالغ عددهم (1234) طالباً وطالبة.

كشفت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات الطلبة المتفوفين والمنذرين أكاديمياً على جميع الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة، وأن مرحلة النمو الخلقي السائدة لدى أفراد الدراسة المتفوقين في الجامعة الهاشمية هي (الرابعة)، وأن المرحلة السائدة الطلبة المنذرين في الجامعة الهاشمية هي (الثالثة).

كما أشارت النتائج أن إسلوب العزو الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة الهاشمية هو (داخلي متغير)، في حين كان أسلوب العزو الأكاديمي لدى الطلبة المنذرين هو (خارجي ثابت). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين النمو الخلقي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت، والذكاء الانفعالي)من جهة أخرى. كذلك وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين النمو الخلقي من جهة وكل من (العزو الخارجي، والعزو المتغير) من جهة أخرى. وكذلك وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي

والعزو المتغير. فيما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الإنفعالي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت) من جهة أخرى. فيما توجد علاقة سالبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من (العزو الخارجي، والعزو المتغير) من جهة أخرى.

وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الاكاديمي (الداخلي) يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المتفوقين. كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الاكاديمي (الخارجي، والثابت، والمتغير) يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المنذرين.

**الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، النمو الخُلقي، العزو الأكاديمي، متفوقين، منذرين.**

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة واهميتها

يعد الإنسان مركز اهتمام الكثير من الدراسات في مختلف العلوم، ومن هذه العلوم علم النفس الذي يهدف إلى فهم سلوك الإنسان وخصائصه وسماته والعوامل المؤثرة فيه، والتنبؤ به والتحكم فيه وتنميته من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والتربية. وتعتمد التربية على مبادئ علم النفس ونظرياته لإطلاق استعدادات الإنسان الفطرية إلى أقصى ما تسمح به، سواء في الذكاء أو القدرات العقلية أو الشخصية.

وتعتبر الانفعالات والعواطف التي تجتاح الفرد المحرك الأساسي لدوافعه ورغباته، وبالتالي للسلوكات التي يمارسها بشكل فردي أو جماعي، حيث إن الدور المحوري للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان ومازال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، بدأ حديثاً الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ويلقى هذا المفهوم اهتماماً متنامياً في الفترة الاخيرة؛ نتج عنه عدد كبير من الدراسات والبحوث، وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي.

وكان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي يتمايز أو ينفصل عن الانفعالات الإنسانية، أما الآن فيُرى أو يعتقد أن العمليات الانفعالية تلتقي مع

أنشطة التفكير العقلية، ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك الإنساني (Cherniss & Goleman, 2001 ).

وتعود نشأة الذكاء الانفعالي إلى عالم النفس ثورندايك (Thorndike) حيث اقترح نموذجاً للذكاء سماه بنموذج القدرات الطائفية للذكاء. أما الجذور الحديثة له فترجع إلى أعمال (Gardner,1999) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام وبصفة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي؛ وعلى الرغم من استخدام المصطلح في التراث النفسي منذ فترات طويلة فإن مفهوم الذكاء الانفعالي لم يظهر صراحة إلا من خلال دراسة "سالوفي وماير" (Mayer & Salovy, 1990)، كما كان لكتاب "جولمان" (Goleman, 1995) عن الذكاء الانفعالي تأثير كبير في انتشار هذا المصطلح مما أدى إلى زيادة ملحوظة في بحوث الذكاء الانفعالي في كثيرا من المجالات الأكاديمية (Shuler, 2005).

ويذكر ستين وبوك (Stein & Book, 2000) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد يرجع إلى سببين رئيسين أولهما يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها.أما الثاني فيكمن في أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الانفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الانفعالي يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، بينما المهارات داخل الشخص والتي تعد جزءاً من الذكاء الانفعالي مثل تنظيم المزاج فيتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا العام وانخفاض مستوى الضغوط والقلق.

ويرى جولمان(Goleman,1995) أن الذكاء العقلي مسئول عن ما نسبته 20% من مجمل نجاحات الفرد، أما الباقي فيعود إلى الذكاء الانفعالي. فيما يبين زقزوق (1993) بأن النمو الخلقي يمد الفرد بالقدرة على تقييم الأفعال ونقدها من غير الوقوع تحت تأثير العوامل النفسيه والتغيرات الزمانيه أو المكانية، ويمكن القول بأن النجاح في الحياة يتطلب بالإضافة إلى الذكاءات المتنوعة، النمو الخلقي الذي يضع أساس الحياة السوية، وخلق حالة من التوازن والإنسجام بين الفرد ونفسه ومجتمعه وأسلوب عزوه لأسباب النجاح أو الفشل.

**مفهوم الذكاء الانفعالي**

توصل سالوفي وماير (Mayer & Salovy, 1990) بعد نشر أول مقالة لهما إلى أن تعريف الذكاء الانفعالي عبارة عن مظهر أو شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي، وتم تعريفه بأنه: قدرة الفرد على التحكم أو الوعي بعواطفه وعواطف الآخرين، للتمييز بينهما من ناحية، ومن ناحية أخرى توظيف هذه القدرة في توجيه التفكير والفعل (السلوك) الذاتي لدى الفرد، وتمييز المعاني الخاصة بالانفعالات والعلاقة بينها، وكذلك قدرة الفرد على حل المشكلات والاستدلال معتمداً على الانفعالات. وبهذا يتضمن التعريف القدرات التالية: إدراك الانفعالات، واستيعاب ما يرتبط بها من مشاعر، وفهم المعلومات لهذه المشاعر، وتنظيم الانفعالات وإدارتها.

بينما عرّف هين (Hein, 2000) الذكاء الانفعالي بأنه: القدرات العقلية التي تولد الحساسية للانفعالات وتكون كافية لكي يستطيع الفرد تعلمها وإدارتها، باعتبارها مهارة تساعده على التوافق النفسي لمواجهة الأحداث الضاغطة. كما أوضح ريد وكلارك (Reed &

(Clarke, 2000) أن الذكاء الانفعالي هو: القدرة على الوعي بالانفعالات والاحساس بها وفهمها، واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية، والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين.

وكذلك عرفه تشيرنيس وجولمان(Cherniss & Goleman, 2001) بأنه: قدرة الفرد على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وفهمها، واستيعابه لدورها في التفكير، والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة. أما بار- أون (Bar-On, 1997) فيرى أن الذكاء الانفعالي هو: منظومة من المهارت والكفايات الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل الناجح مع متطلبات البيئة والضغوط المحيطة.

وبإستعراض التعريفات السابقة للذكاء الانفعالي يمكن استنتاج التعريف التالي: الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية وفهمها، وفهم وإدراك مشاعر الآخرين من حوله وفهمها وتقديرها، وقدرته على التكيف بمرونة تجاه ما يحيط به من تغيرات، وتعامله بصورة إيجابية لحل المشكلات اليومية التي تواجهه بحيث يكون قادراً على تحمل ما يتعرض له من ضغوط نفسية، والتحكم في مشاعره، وإدارتها بكفاءة، مما يساعده على الارتقاء في مختلف الجوانب العقلية والاجتماعية والمهنية، وبالتالي يؤهله لتعلم كثير من المهارات الإيجابية في الحياة.

## أهمية الذكاء الانفعالي

للذكاء الانفعالي أهمية كبيرة في نجاح الأفراد في حياتهم، والحفاظ على العلاقات مع الرفاق والعائلة، وكذلك في عمليات التكيف الاجتماعي، وانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي يجعل الأطفال يجدون صعوبة في صنع القرارات الصحيحة واتخاذها وضبط انفعالاتهم، حيث

لا يستطيع الأطفال الاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة ومواجهتها، وليس لديهم القدرة على تجنب القرارات الخطأ، ولا يستطيعون تصنيف مشاعرهم وانفعالاتهم والاستجابة المناسبة للضغوط (Sutarso, Pudjiati, 1999).

وأشار جولمان (Goleman, 1995) إلى أهمية الذكاء الانفعالي في الصحة النفسية، فقد وجد أن كبت العواطف وعدم الإفصاح عن الاضطرابات الانفعالية للآخرين يؤدي إلى زيادة الاضطرابات في الصحة النفسية بشكل عام، وجهاز المناعة بشكل خاص، أما من الناحية الاجتماعية فقد أكدت الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى من الذكاء الانفعالي أكثر من غيرهم، يمتازون بقدرة أكبر على تنظيم مشاعرهم وتكوين الصداقات والدخول في التفاعلات الاجتماعية بشكل ناجح وفعال.

وعلى الرغم من حداثة ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، إلا أن العديد من النماذج سارعت لشرح مكوناته وأبعاده.

## نماذج الذكاء الانفعالي

تعددت نماذج الذكاء الانفعالي تبعاً لتنوع تعريفاته وفيما يلي ثلاثة نماذج للذكاء الانفعالي:

### اولاً: نموذج جولمان للذكاء الانفعالي (Goleman, 1995)

أسس جولمان نموذجه على اعتبار أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من الكفايات الشخصية، ويعرفه بأنه: مجموعة من الكفايات الانفعالية القابلة للتعلم وتقوم على

مجموعة من القدرات الأساسية للذكاء الانفعالي، وتعبر عن نفسها في مكان العمل من حيث هي مهارات للتعامل مع الآخرين وحل الصراعات، وحدد جولمان (Goleman, 1995) أبعاداً خمسةً يجب أن تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط، وهي:

1-**الوعي بالذات (Self Awareness)**: يعتبر الوعي بالذات أساس الثقة بالنفس وهو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كان قادراً على الوعي حتى على الأحاسيس العابرة.

2- **معالجة الجوانب الإنفعالية(Emotional Management)**: وتعني قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة.

3- **الدافعية (Motivation)**: يشير الى أن الشخص يعتمد على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل وحبّ التعلم والإطلاع تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب. ويشير جولمان الى أن القلق قد يكون مصدراً دافعاً للأداء بشكل جيد .

4- **التعاطف (Empathy)**: ويعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين ومعرفة ما يحسون به، ويتميز الشخص الذي لديه هذه القدرة بكفاءة اجتماعية وقدرة على حلّ الصراع وقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات كما لديه القدرة على القيادة بطريقة فعالة.

5- **المهارات الاجتماعي (Social Skills)**: ويعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع والقدرة على التأثير بالآخرين والتواصل معهم.

**ثانياً: نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovy, 1997)**

يستند نموذج ماير وسالوفي إلى تعريف الذكاء الانفعالي: هـو القـدرة علـى إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار والقدرة علـى فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين". وفقاً لهذا التعريف فإن الذكاء الانفعالي يتألف من أربع قدرات رئيسة كما اوردها ماير وسالوفي وكرزو(Mayer & Salovey, 1997) هي:

**1- القدرة على الوعي بالانفعالات( Emotional Awareness) والتعبير عنها بدقة**

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات والإشارات، وينعكس ذلك في معرفة الشخص مشاعره والوعي بالذات.

**2- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير(توظيف الانفعالات)**

إن الانفعالات عبارة عن تنظيمات معقدة من الناحية الفسيولوجية، و تعني هذه القدرة الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات والأحاسيس في المواقف الحياتية المختلفة، والقـدرة علـى استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء.

3- القدرة على فهم الانفعالات والتعرف عليها

وتعني قدرة الفرد على تحليل الانفعالات وتسميتها, والقدرة على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المتشابهة، والقدرة على فهم المشاعر المركبة، وتتضمن هذه القدرة تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المشابهة للإنفعالات، وتفسير المعنى الذي تحمله الانفعالات كالحزن مثلاً. وتتضمن ايضاً القدرة على فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة، والقدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها.

4- **القدرة على إدارة الانفعالات**

أي قدرة الفرد على التوافق مع حالته المزاجية مما يؤدي الى فهم جيد لحالته, وكذلك قدرته على إدارة انفعالات الآخرين وتتمثل في: الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة، والاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي، وملاحظة انفعالات الذات والآخرين بشكل تأملي، وإدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.

## ثالثاً: النموذج التكاملي( المختلط) لبار- أون (Bar-On, 2000)

يستند نموذج بار- أون(Bar-On) للذكاء الانفعالي على أعمال بدأت منذ اكتشافات داروين (Darwin, 1872-1965) المبكرة حول أهمية التعبير الانفعالي لبقاء الكائن الحي وتكيفه مع البيئة، وحدد بار- أون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية وتشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية(Bar-On, 2000).

ويتصف الأفراد الأذكياء انفعالياً بالقدرة على فهم انفعالاتهم والتعبير عنهـا، ولـديهم القدرة على تحقيق قدراتهم الكامنة، والعيش حياة هانئة سعيدة، كما يتصف هؤلاء الاشخاص بالتفاؤل، والمرونة، والنجاح في حل المشكلات، والتعامل مع الضغوط، ولقد قدم بـار- أون النموذج النظري لمحاور الذكاء الانفعالي بطريقتين مختلفتين: الأولـى لتوضـيح المحـاور الرئيسة والأبعاد والمهارات الفرعية، أما الطريقة الثانية فكانت لتوضـيح طريقـة التفاعـل الداخلي بين مهارت الإنسان، التي تشكل نجاحاته وتدعم قدراتـه، ويـضيف بـار- أون أن تصوره للذكاء الانفعالي يمكن النظر إليه من زاويتين مختلفتين هما:(Bar-On, 2005) .

**أ- الرؤية النظامية (Systematic Perspective)**

ويتم فيها النظر إلى الذكاء الانفعالي من زاوية التنظيم، فهي تقوم على تنظيم وترتيب الأنواع المتشابهة من العوامل أو المكونات، التي تتلاءم أو تتفق منطقياً مع بعـضها بعـضاً داخل مجموعة واحدة مثل: العلاقات الشخـصية مـع الآخـرين والمـسؤولية الاجتماعيـة، والتعاطف، وجميعها من مجموعة واحدة من المكونات المرتبطة بصورة منتظمة بالمهـارات الشخصية مع الآخرين، لذلك سميت مكونات العلاقات الشخصية مع الآخرين وهي:

1. مهارات الكفاءة الشخصية (Intrapersonal): وتضم مهارة فهم الـذات والانفعـالي، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، مهارة الاستقلالية.
2. مهارات الكفاءة الاجتماعية: وتضم مهارتين فرعيتين هما: مهارة التعاطف، والمـسئولية الاجتماعية.
3. مهارة إدارة الضغوط: وتتضمن المكونيين التاليين: مهارة تحمل الـضغوط، ومهـارة ضبط الاندفاع.

4. مهارات التكيف الشخصي: وتتجلى في مهارة إدراك الواقع، والمرونة، وحل المشكلات.

5. المزاج العام: وهو عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها: السعادة، التفاؤل.

**ب- الرؤية الطوبوغرافية (Topographic Perpective)**

صنف بار- أون المكونات العاملية للذكاء الانفعالي إلى جانب بعضها تبعاً لترتيب العوامل وفق عوامل أساسية، وعوامل مساعدة ( مساندة)، وعوامل ناتجة. والتي تشكل منظومة الذكاء الانفعالي، وترتيبها الطوبوغرافي كما يلي:

1. **عوامل أساسية (Core Factors)**: الوعي بالذات، والتفهم، والتوكيدية، وإدراك الواقع، وضبط الاندفاعية.

2. **عوامل داعمة(مساندة) (Supporting Factors)**: تقدير الذات، والاستقلالية، والمسئولية الاجتماعية، والتفاؤل، وتحمل الضغوط، والمرونة.

3. **العوامل الناتجة(Resultant Factors)**: حل المشكلات، والعلاقات الاجتماعية، وتحقيق الذات، والسعادة.

يتضح من النماذج السابقة بالذكاء الانفعالي أنها اختلفت في التعريفات والمصطلحات المعتمدة لكل نموذج ولكن العوامل والعناصر المكونة لها تتداخل في أكثر من نموذج من خلال أن هناك اتفاقاً عاماً بين مكونات الذكاء الانفعالي حيث تشمل كل هذه النماذج على مفهوم الوعي بالمشاعر وإدراكها وثم القدرة على إدارة الضغوط وتكوين علاقات الاجتماعية والتكيف. لذلك فإن الذكاء الانفعالي ذو طبيعة معقدة يتكون من مجموعة من القدرات

والمهارات الانفعالية التي تسهم في نجاح الفرد في الحياة العملية بصورة خاصة والحياة بصورة عامة.

**معايير الذكاء الانفعالي( Emotional Intelligence Criteria )**

ومن الممكن اعتبار الذكاء الانفعالي نوعاً من الذكاء، ولكي نعتبره ذكاءً حقيقياً لابد أن يستوفي المعايير الآتية: (Mayer & Salovy, 1997).

1. **المعيار المفاهيمي:** فقد ذكر ماير وسالوفي أن الذكاء الانفعالي يتألف من مجموعة من الأبعاد تتراوح بين العمليات النفسية الأساسية وتقع في المستوى الأدنى ( إدراك الانفعالات)، وعمليات نفسية مركبة عالية المستوى ( إدارة الانفعالات).

2. **المعيار الارتباطي** (Correlational): ومعناه أن ما يجعل الذكاء الانفعالي ذكاءً هو ضرورة ارتباطه مع أنواع الذكاء الأخرى.

3. **المعيار التطوري**( Developmental): أي أن الذكاء الانفعالي يتطور أثناء النمو سنوات الطفولة.

واذا تحققت المعايير الثلاث السابقة في الذكاء الانفعالي تم اعتباره نوعاً من الذكاء؛ ولذلك لابد من قياسه بأداة قياسه واضحة ودقيقة، ولقد انفرد اتجاهين لقياس الذكاء الانفعالي.

**قياس الذكاء الانفعالي**

ويمكن الحديث عن اتجاهين متباينين لقياس الذكاء الانفعالي:

**الاتجاه الأول:** عَدّ الذكاء الانفعالي قدرةً وركز على قياس الذكاء الانفعالي ذاته، ومن أشهر رواد هذا الاتجاه جون ماير وبيتـــر ســـالوفي وكاروســـو (Salovy &Carso, 2002 .(Mayer

**الاتجاه الثاني:** ركز على قياس الذكاء الانفعالي من خلال اكتشاف الكفايات العاطفيـــة وهنا فسرت الكفاية بأنها عبارة عن مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تؤدي إلى أداءٍ مميزٍ في العمل، ومن أشهر رواد هذا الاتجاه جولمان (Goleman) وكوبر وسواف .(Cooper & Sawaf)

**مفهوم النمو الخلقي**

اهتمّ الفلاسفة اليونانيون بالأخلاق فكانوا أول من قاموا بدراستها على أسس فلسفية، إذ يعد سقراط المؤسس لعلم الأخلاق منطلقاً من إدراكه العميق أن هدف السلوك الإنساني في أي زمان أو مكان هو تحقيق السعادة، والتي تعتبر بحق غاية الأفعال الإنسانية (إمام، 1999).

وتنوعت النظريات التي تناولت النمو الخلقي منذ القدم وذلك بسبب اختلاف التوجهات التي درسته، واختلاف وجهة نظر العلماء نحو طبيعة الطفل وطرق اكتسابه للأخلاق، وينظر فرويد (Frued) إلى الأخلاق على اعتبارها نتاج تربية الوالدين للطفل الناجمة عن النـــواهي والمرغوبات، باستخدام عملية العقاب والثواب، ويؤكد أصحاب النظرية المعرفيـــة علـــى أن عملية اكتساب الأخلاق لدى الأطفال تنبثق من تطورهم المعرفي، والذي هو نتاج تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، إذ يؤكد كل من بياجيه (piaget) و كولبرج (Kohlberg) على دور البيئة والأقران في توجيه الطفل أخلاقياً كما يؤكدان على أن الأخلاق لدى الأطفـــال

تختلف باختلاف النمو المعرفي للفرد، ويعتبران النمو الخُلقي جزءاً من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العامة، يتماشى والنمو المعرفي (الضامن، 2005).

**نظرية بياجيه للنمو الخُلقي**

يرى بياجيه (piaget, 1985) أن النمو الخُلقي لدى الطفل ينتج بسبب محاولته لخلق حالة من التوازن في علاقته الاجتماعية من خلال عمليتين هما: التمثل وتعني دمج خبرات الفرد الخارجية مع البنى المعرفية للفرد، والمواءمة والتي تعني قيامه بتغيير بُناه المعرفية لتتلاءم مع البيئة الخارجية، لذا فإن نمو الأحكام الخُلقية لدى بياجية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور ونمو البنى المعرفية لدى الفرد والتطور العمري للفرد. ويرى بياجيه أن النمو الخلقي يمر بمرحلتين هما:

1- مرحلة الأخلاق الواقعية (Moral Realism) (4-8) سنوات وتتمركز فيها مفاهيم الأطفال حول ذواتهم، وينظر الأطفال الى السلوك المسموح من وجهة نظر الآباء إذا كان مسموحاً به فهو صحيح، وان كان غير مسموح به فهو خاطئ.

2- مرحلة الأخلاق الذاتية (التبادلية)(8 – 12) سنة (Self Moral) وهي تتمثل بالحكم على السلوك من خلال القصد والنية من ورائه، ويطور الفرد قواعده الخلقية الخاصة به.

**نظرية كولبرج في النمو الخلقي:**

وتأثر لورنس كولبرج (Kohlberg) بنظرية بياجيه في النمو الخلقي، إذ يشير إلى ثلاثة مستويات فيه، يتضمن كل منها مرحلتين أخلاقيين تبدأ من مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب وتنتهي بمرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي، ومستويات النمو الخلقي هي: (Thomas, 2000 ).

أ. **مستوى ما قبل التقليد**(pre-Conventional level) (من الولادة -9 سنوات).

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ-مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب.

طفل هذه المرحلة لا يزال متمركزا حول ذاته، وينظر إلى السلوك على أنه خير أو شر حسب النتائج المادية المترتبة عليه، فالحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب البدني، والطفل في هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية لا لأنه يدرك مغزاها الاجتماعي ولكن لمجرد أنها صدرت عن سلطة، وتتمثل هذه السلطة في والديه أو مدرسيه أو في أي شخص أكبر منه سناً، لذا فهو يحاول أن يتجنب كسر القواعد ويطيع السلطة خشية العقاب.

ب-مرحلة التوجه النسبي الذرائعي.

يلتزم الطفل في هذه المرحلة بالقواعد التي تتفق مع مصالحه، فمنظور الطفل للأخلاق يكون فردياً، أساسه أن لكل فرد مصلحته الخاصة التي يسعى لتحقيقها مع الأخذ بمصالح الآخرين. والمنفعة التي يسعى الطفل للحصول عليها مقابل قيامه بالسلوك المطلوب لاتكون مادية دائماً، ورغم تقارب المرحلتين الأولى والثانية، إلا أن الطفل في المرحلة الأولى يحقق اللذة، فيما المرحلة الثانية يتطور الطفل فكرياً، فبدلاً من تجنب العقاب يلجأ إلى صيغة الصفقات المتبادلة التي تلبي حاجاته الشخصية.

2. **المستوى التقليدي** (9 – 15) سنة ( Conventional level): يقوم الفرد في هذا المستوى بإنجاز الأدوار الصحيحة التي تساير ماهو متعارف عليه اجتماعياً، ويكون في هـذا المستوى أغلب المراهقين، ويتضمن هذا المستوى مرحلتيْن أخلاقيتينْ هما:

أ. مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة أو( الصبي الطيب أو البنت الطيبة):

يبدأ المراهق في هذه المرحلة بإدراك مواقف الآخرين مـن سـلوكه وتـصرفاته، خاصـة الوالدين، ويرى أن الفعل حسن إذا أسعد الآخرين ونال قبولهم واستحسانهم، أن تفكير الفـرد في هذه المرحلة أكثر شمولية وأكثر تعقيداً من المرحلة السابقة، فالأنانية تستبدل بالقدرة على التعاطف؛ ليشعر بما يشعر به الآخرون، ويكون تفكيره الخلقي نمطيا، ومشكلة الفرد في هذه المرحلة أنه غير قادر على اتخاذ موقف شخصي وإنما يساير الأغلبية. إنها مرحلة الانـسجام الاجتماعي، فالمسايرة الاجتماعية هي أساس حكمه الخلقي على السلوكيات بصفة عامة .

ب. مرحلة التوجه نحو النظام والقانون:

يتمسك الفرد في هذه المرحلة بالقوانين والانظمة الاجتماعية السائده ويطبقها، حيث يكون الدافع للقيام بالواجب فقط من أجل النظام ذاته، والالتزام بالقانون هو أسـاس الحفـاظ علـى النظام الاجتماعي، ويرى الفرد أن القوانين تجلب له الاستحسان والقبـول مـن المحيطـين، وينظر إلى القوانين على أنها وسائل لتحقيق المساواة بين الأفراد والمحافظـة علـى حقـوق الآخرين، فشخص المرحلة الرابعة يختلف عن المرحلة الثالثة فهو لا يهتم بالعلاقـات داخـل الجماعات المختلفة في المجتمع بقدر اهتمامه بالقواعد والقوانين التي تنظم المجتمع ككل.

3- مستوى ما بعد التقليد(15 سنة فما فوق) (Postconventional Principled or Autonomous Level) يعتبر هذا المستوى انطلاقة للمبادئ والقيم الخلقيــة، ونلاحــظ أن مصلحة الفرد والجماعة أهم من القانون، وإذا وجد أن القــانون يتعــارض مــن منطــق الأحداث فإن الرغبة لتغييره تبدو واضحة، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ- مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي والقانوني:

يكون التوجه في هذه المرحلة قائماً على الالتزام بالعقد الاجتماعي، ومعيار الصواب يكون الحقوق العامة للفرد التي تحظى بالموافقة من جانب المجتمع، ويؤمن الفرد بأن القوانين ما هي إلا تجميع وتنسيق لطرق اختارها الناس ليعيشوا مع بعضهم بعضاً في ظل نظامهم الاجتماعي، والأخلاق هنا هي اتفاق الأفراد على طاعة القوانين التي تكون ضرورية لمصلحة المجموعة وخيرها.

ب- مرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي.

يكون التوجه في هذه المرحلة قائماً على المبادئ الأخلاقية العامة، والصواب هنا لا يحدده إلا ضمير الفرد بما يتوافق مع المبادئ والقواعد التي يختارها ويتبناها بطريقة ذاتية، وتشكل هذه المرحلة أعلى مراحل النموالخلقي عند كولبرج حيث تعتمد على مبادئ الفرد ومعاييره الداخلية الذاتية، وتقوم على احترام الفرد كوجود إنساني مستقل دون الارتكاز على قوانين مادية، كما يجب على كل المجتمعات أن توافق على ذلك؛ لأنها أسمى من أي قانون وضعي.

### وجهة نظر رست في النمو الخلقي

تزايد الاهتمام بدراسة النمو الخلقي بعد أن أثار كولبرج بدراساته العديدة اهتمام كثير من الباحثين، فأصبح موضوعاً ذا أهمية، إذ قام رست بعدة دراسات في النمو الخلقي، كان هدفها الأساسي محاولة التوصل لطريقة موضوعية؛ لقياس الحكم الخلقي لدى الأفراد (عويس، 2003).

ويعرف رست (Res, 1985) النموالخلقي بأنه: البناء الأساسي الذي بواسطته يدرك الناس الحقوق والمسؤوليات، ويتخذون القرارات حولها، وانطلق في منظوره الجديد من نظرية كولبرج مستخدماً القصص الافتراضية ذاتها التي استخدمها كولبرج في قياسه للنمو الخلقي، حيث اعترض رست على طريقة تحديد المراحل التي يسير ضمنها نمو الحكم الخلقي لدى كولبرج، وأدخل رؤية جديدة للتراكيب والمفاهيم الداخلة في المراحل المختلفة، وأدخل مفهوم التعاون في عرضه للمراحل الأخلاقية، إذ فسرها بأن كل فرد يقوم بوضع مجموعة من التوقعات حول الكيفية التي سيتصرف بها الناس معه، في إطار تعاوني متزن حسب المرحلة التي يمر بها الفرد.

ويختلف رست في طريقته عن كولبرج في التقييم، فهو لا يعطي للمفحوصين قصصاً ويطلب منهم أن يقيموها بطريقتهم الخاصة ويعطوا رأيهم في الموقف بل يعرض عليهم القصص والقضايا، ويضع أسئلة محددة، ويطلب من المفحوصين أن يجيبوا عنها، وقد توصل رست إلى تحديد مراحل للنمو الأخلاقي، حيث يرى أن التطور خلالها يتم تبعاً لتطور الطرق الأكثر ملاءمة؛ لإدراك الكيفية التي يتعرف بها الناس على آراء الآخرين، وما يجب عليهم

القيام به، وتطور الكيفية التي يصل بها الفرد للتوازن بين ما يتعلق به من مصالح وما يتعلق بالآخرين (Res, 1985).

إن الانفعال ليس بمعزل عن مدلولاته المعرفية، وكذلك التفكير لا ينفصل عن مضامينه الانفعالية والمعرفية، فالسلوك ليس بمعزل عن النوايا والأفكار والانفعالات، وهكذا ينظر رست للنمو الخلقي، وبناءً على ذلك فقد توصل رست وزملاؤه، إلى نظرية جديدة لدراسة النمو الخلقي وفهمه، تقوم هذه النظرية على أساس ضم الجوانب الثلاثة للأخلاق (المعرفة، والسلوك، والانفعال) في إطار نظري واحد يوضح تفاعل الجانبيين المعرفي والانفعالي عبر مجموعة من العمليات المسؤولة عن انتاج السلوك الخلقي(Rest, 1985).

## مراحل النمو الخلقي عند رست

توصل رست إلى تحديد ست مراحل للنمو الخلقي من خلال دراساته وأبحاثه تمثلت بما يلي (Rest, 1985):

### أولاً: مرحلة المحافظة على الذات

يدرك الطفل في هذه المرحلة كيفية مسايرة والديه بناءً على نمط العلاقات التعاونية غير المتوازنة لصالح الوالدين، فالوالدان هما الموجهان للأوامر والنواهي، والسلوك يكون أخلاقياً إذا كان قائماً على الطاعة، وغير أخلاقي إذا تعارض مع أوامر السلطة، حيث أن نظام التعاون في هذه المرحلة يتحدد من خلال علاقة الطفل بوالدي، وهكذا فإن توازن التعاون يكون فيه خلل إذا عارض أوامر السلطة، فالطفل لا يشارك بوضع قواعد التعامل، وما يطلب

منه هو أن يكون متمشياً مع أوامر الكبار دون مناقشتهم في ذلك وهذا يقابل المرحلة الأولى من مراحل كولبرج "مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب".

**ثانياً: مرحلة المحافظة على الذات تبادلياً**

إن الطفل في هذه المرحلة يدرك أن هناك علاقات اجتماعية تعاونية متوازنة، حيث أن على كل فرد إطاعة القواعد طالما لا تتعارض مع مصالحه الشخصية الذاتية فتسود في هذه المرحلة عملية تبادل المصالح، وتحقيق المصلحة الذاتية مقابل تحقيق مصالح الآخرين، وتظهر هذه المرحلة تطوراً عن المرحلة السابقة في أن الطفل لا يكون هدفه الطاعة فقط، حيث أن القصدية واضحة تجاه التعاون بهدف تحقيق الرغبات والدوافع وهي تقابل المرحلة الثانية من مراحل كولبرج "مرحلة التوجه النسبي الذرائعي".

**ثالثاً: مرحلة المحافظة على العلاقات الشخصية**

يدرك الفرد في هذه المرحلة أن العدل يكون بتأدية كل فرد ما يترتب عليه في إطار الجماعة التي ينتمي إليها بناءً على معرفته المتبادلة لمشاعر الآخرين وأفكارهم، ومعرفتهم لمشاعره، وبالتالي إقامة التوازن القائم على ذلك، إن الإدراك المتبادل للأفكار والمشاعر يجعل نوع علاقة التعاون التي ستقوم بين الطرفين تدوم طويلاً، وتصبح أكثر استمراراً، مما يؤدي إلى إيجاد نظام اجتماعي قائم على الاحترام المتبادل وهي تقابل المرحلة الثالثة من مراحل كولبرج "مرحلة التوافق العلاقات الشخصية المتبادلة".

### رابعاً: مرحلة المحافظة على كيان المجتمع

يقوم التوازن في العلاقات الاجتماعية في المرحلة على معرفة كل فرد لدوره وأدوار الآخرين في المجتمع، والقيام بها من أجل خلق نظام اجتماعي مستمر، وقد تكون الأدوار هنا موزعة قسرياً بين أفراد المجتمع، ويكون القانون الوضعي وسيلة لمعرفة توقعات الطرف الآخر، فالقانون يجب أن يتمتع بالعمومية، ويطبق دون تمييز بين الأفراد، فلكل فرد دوره ومركزه في المجتمع، الذي تتحقق من خلاله مصلحة المجتمع بشكل عام، ولكن المشكلة في هذه المرحلة أن التعاون بين الأفراد عن طريق تأدية الأدوار قد لا تسوده المساواة بينهم، مما يؤدي إلى عدم الشعور بالعدل، وبالتالي عدم التوازن مما يؤدي إلى البحث عن قوانين جديدة تحقق العدل والمساواة وهذا يقابل المرحلة الرابعة من مراحل كولبرج "مرحلة التوجه نحو النظام والقانون".

### خامساً: مرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل مجتمع

حيث يدرك الفرد في هذه المرحلة أنه إذ أراد الأفراد ايجاد أفضل توازن في المجتمع لابد لهم أن يحققوا أمناً للحقوق الأساسية في الحياة بناءً على القوانين العامة التي تعطي لكل فرد الحق في التعبير عن رأيه، والتخلص من قسرية الأدوار، إن أساس هذه المرحلة يكون في عملية بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، وينشأ التوازن عندما تحقق تلك القوانين المساواة لكافة الأفراد في مجتمعهم مثل الحق في الحياة والحرية والسيادة وهذا يقابل المرحلة الخامسة من مراحل كولبرج "مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعية والقانونية".

**سادساً: مرحلة المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان**

تتميز هذه المرحلة بمبدئها المثالي للعدل، إذ أن هذه المرحلة تسود عند أفراد قليلين في المجتمع مثل الفلاسفة، حيث أن التفاعل التعاوني المتوازن لا يكون الإ بتحقيق المساواة والعدل المطلق في كل زمان ومكان وليس محصوراً فيهما، إن التوازن لا يحدث إلا عن طريق القضاء على العوامل التي تعمل على التمييز بين الأفراد، والعدل برأيهم هو مبادئ للتنظيم الاجتماعي وهذا يقابل المرحلة السادسة من مراحل كولبرج "مرحلة التوجه نحو المبدأ الخلقي العالمي".

**العزو الأكاديمي**

وتعد نظرية العزو إحدى النظريات العلمية التي تحاول تفسير دافعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، وتمثل المنحى المعرفي لفهم السلوك الإنساني وتفسير سعي الفرد لتحديد أسباب نجاحه وفشله في المهمات، وكذلك التنبؤ بدوافع الآخرين ممثلة بالأساليب العزوية التي يفسرون بها الأحداث التي تعرض لهم، وتفترض نظرية العزو السببي لواينر أن الناس بطبيعتهم يميلون للبحث عن معلومات وأسباب للأحداث التي تدور من حولهم بهدف تفسيرها والوصول إلى حالة توازن سببي معرفي يساعدهم على التكيف وتحقيق الراحة ( Weiner, 1985).

افترض واينر (Weiner) أن الطلبة يعزون نجاحهم و فشلهم الأكاديمي إلى أسباب أو عوامل سببية رئيسة أربعة هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، وأنهم عند إحرازهم لأيّ نتيجة يدركون مسؤولية إحدى هذه العوامل أو اثنين منها، ولم يقصد واينر بأن

القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ هي: الأنماط العزوية الوحيدة التي يحملها الطلبة في أذهانهم ويطلقونها لتفسير نجاحهم وفشلهم، حيث أكد أنه حصر السببية في هذه الأنماط الأربعة على أساس أنها العوامل المدركة الوحيدة الأكثر بروزاً في المواقف التحصيلية، وأنها المسئولة أكثر من غيرها عن النجاح والفشل، وذكر واينر في بحوثه اللاحقة لبحثه الأولي في العزو أنماطاً عزوية أخرى مثل تحيز المعلم، ومساعدة الآخرين، والمزاج، باعتبارها أسباباً مدركة قد يتم الإدلاء بها في مجال التحصيل (Weiner, 1986).

وبناءً على أعمال هايدر وروتر (Hieder and Rotter)، صنف واينر العوامل السببية وفقاً لبعدين هما موقع السبب (داخلي وخارجي)، وطبيعته (ثابت ومتغير). إذ يمثل البعد الأول موقع السبب من حيث كونه داخلياً أو خارجياً بالنسبة للفرد، أما البعد الثاني فإنه يمثل ثبات السبب أو عدم ثباته مع مرور الزمن، فالقدرة داخلية وثابتة نوعاً ما، وكذلك الجهد الحالي فإنه عامل سببي عزوي داخلي غير أنه متغير، ذلك أن الفرد يمكن أن يقدم على العمل بجد و اجتهاد مرة وبتوتر وشيء من الكسل مرة أخرى، أما الجهد المعتاد الذي يتميز به الإنسان بشكل عام فإنه عامل داخلي ثابت، إذ قد يتميز بكونه كسولاً أو كونه مجتهداً ومثابراً، في حين اعتبر واينر صعوبة المهمة نمطاً عزوياً سببياً خارجياً وثابتاً نسبياً، ذلك أن ظروف المهمة وفقاً لمنظوره، لا تتغير بين لحظة وأخرى، وكذلك الحظ فإنه خارجي وهو في ذلك شأنه شأن صعوبة المهمة، إلا أنه غير ثابت حيث أن الحظ يمكن أن يحالف الفرد مرة و لا يحالفه مرات أخرى. ثم أضاف واينر بعداً سببياً ثالثاً هو البعد المسمى بإمكانية ضبط العامل (من قبل الفرد) في مقابل عدم إمكانية ضبطه (موسى، 2000).

ويشير مفهوم العزو الأكاديمي إلى النمط الغالب لدى الفرد في تفسيره للأحداث التي يختبرها وما تتمخض عنه هذه الأحداث من نتائج سلبية أو إيجابية، فالأسباب التي تعزى إليها الأحداث تختلف من حيث ثباتها وتختلف من حيث شموليتها، وقد تكون الأسباب متصلة بالفرد أو خارجة عنه (Seligman,1985).

ويصف واينر العوامل التي يعزو من خلالها الأفراد نجاحهم أو فشلهم لأسباب تقع ضمن ثلاث مجموعات: مجموعة تتعلق بمصدر الضبط (داخلي أو خارجي) مثل الاستعداد وسهولة الاختبار، ومجموعة تتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة والحظ، ومجموعة تتعلق بالعوامل القابلة للضبط وللسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو للسيطرة (Weiner, 1985).

إن الوقوف على أنماط العزو الأكاديمي لدى الطلبة، يسهم في فهم بعض جوانب سلوكهم الأكاديمي واستراتيجياتهم التكيفية التي قد يمارسونها استجابة لخبرات النجاح والفشل في نشاطاتهم الأكاديمية، فالطالب الذي ينزع إلى تكوين عزو داخلي معللاً فيها نتائج سلوكه التحصيلي، يدرك إمكانية التحكم في العوامل المنسوبة إليه، مثل عامل الجهد مثلاً، ويعمل على تحسين أدائه المستقبلي، أما الطالب الذي ينزع إلى تكوين عزو خارجي، فقد يدرك عدم قدرته على التحكم بالعوامل المنسوبة إلى الحظ أو طبيعة المهمة التعلمية لأنها لا تقع تحت ضبطه الشخصي، الأمر الذي يحول دون قيامه بمحاولات جديدة تهدف إلى تطوير جهوده وتحسن النتائج المستقبلية لسلوكه(Seligman,1985).

ويمكن القول إن العزو الأكاديمي لدى الطلبة قد يرتبط بكل من الذكاء الإنفعالي والنمو الخلقي، حيث تشير الدراسات إلى أن الفرد في حالات النجاح أو الفشل في المهمات التي يقوم بها، يميل إلى عزو نتائج هذه المهمات للأسباب التي تقف وراء نجاح هذه المهام أو فشلها.

**العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي و العزو الاكاديمي لدى المتفوقين والمتنرين**

تبدو أهمية الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي في القدرة على ربط المشاعر والطباع والمواقف الأخلاقية، فهناك أدلة كثيرة تبين أن مواقفنا الأخلاقية الأساسية في الحياة تنبع من قدراتنا الانفعالية الكامنة، فكل انفعال بداخله بذرة التعبير عن نفسه بالأفعال، ومن هنا نجد أن الإيثار يقوم على قراءة مشاعر الآخرين، واللامبالاة تأتي عند فقدان الإحساس باحتياجات الآخرين وآلامهم (جولمان، 2000).

ويمتاز الطلبة المتفوقون بخصائص انفعالية تميزهم عن غيرهم من الطلبة مثل القدرة على إقامة العلاقات العامة والتوقعات العالية عن الذات والآخرين، والرغبة في أن يكونوا مقبولين من الآخرين، كما أنهم مستقرون عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية، ولديهم الإدراك الايجابي عن أنفسهم واهتمامات واسعة ومتنوعة، وهم مثابرون على العمل ولديهم الدافعية في إيجاد طرق جديدة للعمل، ويتميزون بالتفكير المتشعب والإدراك العميق والتضحية(Clark, 1992).

ويمكن القول بأنه يظهر الطلبة المتفوقون حساسية شديدة لما يدور حولهم في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي. ويتميز الطلبة المتفوقون بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها. ويعاني الطلبة المتفوقون من مشكلات في المدرسة والبيت والرفاق وذلك أن مجرد الإحساس بالاختلاف عن الآخرين يثير في نفوسهم تساؤلات وشكوك

حول سويتهم مما يزيد من استهجان الرفاق والمعلمين لهم، في حين يؤثر الوضع الثقافي للأسرة في تكوين الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي وطريقة عزو الفرد، وهذا الأمر يعمل على تكوين وتنمية عواطف حب العلم و الثقافة مما يفسح المجال للتفاعل العاطفي مع الموضوعات المختلفة المعنوية منها والمادية، في حين يظهر الطلبة المنذرين حساسية أقل لما يدور حولهم في محيطهم الأكاديمي، وتتميز هذه الفئة من الطلبة بعدم الاهتمام بالواجبات الدراسية الأمر الذي قد يدعوهم لاستخدام اساليب وطرق غير صحيحة للحصول على علامة النجاح.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يعد التحصيل الأكاديمي بوابة العبور إلى مستقبل أفضل لشباب اليوم، حيث يرتبط في معظم الأحيان بالحصول على مكانة اجتماعية، وعلى وظيفة مناسبة ومستقبل أفضل، كما يرتبط بتعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات، وخلق دافعية لديهم نحو الإنجاز، ويواجه الجيل الجديد اليوم مشكلات أكاديمية، وأخرى سلوكية، وأسرية، واقتصادية تعوق نجاحهم الأكاديمي، وتقف عائقاً أمام تحقيق أهدافهم في الحياة، فهم يواجهون مشكلات دراسية، مثل الرسوب، وزيادة الواجبات، وسوء التكيف الجامعي، والإخفاق في الامتحانات.

وقد يسهم الذكاء الانفعالي بشكل كبير في مساعدة الشباب في التعامل مع المشكلات الأكاديمية والسلوكية، وأن له علاقة سلبية بالعدوان لدى الطلبة. وأن التمتع بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي يسهم في الابتعاد عن ممارسة بعض السلوكيات السلبية مثل التدخين والمسكرات لدى طلبة الجامعة، وقد يكون له علاقة بالقدرة على إدارة الانفعالات، وارتباطاً موجباً بالعلاقات الاجتماعية، والتعاون، ومن الممكن أن يرتبط الذكاء الإنفعالي والنمو الخلقي

بالعزو الأكاديمي، حيث تشير الدراسات إلى أن الفرد في حالات النجاح أو الفشل في المهمات التي يقوم بها، يميل إلى عزو نتائج هذه المهمات للأسباب التي تقف وراء نجاح هذه المهام أو فشلها. ويحدث العكس بالنسبه لتفسير سلوك الآخرين.

وبناءً على ما سبق جاء الإحساس بمشكلة الدراسة والرغبة في دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية المنذرين والمتفوقين أكاديمياً، وذلك لإزدياد عدد الطلبة المنذرين أكاديميا، مقارنة بغيرهم من الطلبة مما يثير تساؤلاً لمعرفة الأسباب التي يعزو اليها الطلبة المنذرين، وكيفية تعاملهم مع المشكلات الاكاديمية التي تواجههم خلال سنوات الدراسة من ناحية أخلاقية ومحافظتهم على اتزانهم الانفعالي، لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقات فيما بينها، والفروق في العلاقات لدى الطلبة المنذرين والمتفوقين دراسياً، ويمكن صياغة المشكلة من خلال الأسئلة التالية:

**اولاً:** ما مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟

**ثانياً:** " ما مرحلة النمو الخلقي السائدة لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية ؟

**ثالثاً:** " ما نوع أسلوب العزو الأكاديمي السائد لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية ؟

**رابعاً:** هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من الذكاء الانفعالي، وأسلوب العـــزو الأكاديمي، والنمو الخلقي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية.؟

**خامساً:** هل هناك فروق ذات دلالة احـــصائية عنـــد مـــستوى الدلالـــة الاحـــصائية **(α=0.05)** بين الطلبة المتفوقين والطلبة المنذرين في متغيرات الـــذكاء الانفعـــالي، والنمـــو الخلقي، والعزو الاكاديمي؟

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية الدراسة- في حدود علم الباحثة- من قلة الدراسات والأبحاث التي بحثت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي مرتبطة معاً، فإن معرفة العلاقة فيما بين هذه المتغيرات، والمقارنة فيها بين الطلبة المنذرين والمتفوقين دراسياً مرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية من أهم الامور التي تسعى الدراسة الحالية الكشف عنها، ويمكن القول إن النتائج التي سيتم الحصول عليها لها أهميتها من ناحيتين: الناحية النظرية، وتتمثل بإضافة إسهام إلى الجانب النظري فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، الذي يؤكد على ارتباطه بمعظم المتغيرات التي لها صلة بحياة الناس اليومية، والذي منها الجانب الخلقي الذي يستندون إليه في اتخاذ قراراتهم وسلوكهم، وعزوهم لأسباب نجاحهم أو فشلهم في سلوكاتهم.

كما تتضح الأهمية النظرية في الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي والخُلقي والعزو الأكاديمي عند الطلبة المتفوقين والمنذرين في الجامعة الهاشمية؛ لذا قد يساعد التعرف على متغيرات الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والعزو الأكاديمي لهذه الفئة في فهم تطورهم العلمي في مؤسسات التعليم العالي التي ترعاهم.

وتتضح الأهمية التطبيقية للبحث في توضيح أهمية الذكاء الانفعالي والنمو الخُلقي والعزو الأكاديمي لما لها من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ومستقبله المهني. ويضاف الى ذلك، أهمية إيجاد الفروق بين الطلبة المتفوقين والمنذرين دراسياً في جوانب مهمة، وهي كل من الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي في حالات النجاح والفشل الدراسي لديهم، إذ أن الكشف عن هذه الفروق يساعد التربويين والمرشدين على علاج حالة الطلبة المنذرين دراسياً، لتحقيق أهداف التربية في إطلاق طاقات الأفراد كافة، من خلال تزويدهم بالكيفية التي يجب أن يتعاملوا من خلالها مع المواقف المختلفة التي تواجههم وفقاً لذكائهم الإنفعالي والعزو الموضوعي الى أسباب نتائجهم الدراسية.

**تعريف المصطلحات**

**الذكاء الانفعالي:** ويعرف بأنه الوعي بالمشاعر وتدبر أمر هذه المشاعر والعواطف، والقدرة على المشاركة الوجدانية مع الآخرين، وتدبر أمر العلاقة بالآخرين. ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الإنفعالي لبار-اون المستخدم في هذه الدراسة.

**النمو الخلقي:** هو ما يعتقد الفرد بصدقه في التمييز بين ما هو صواب أو خطا معتمدا في ذلك على المعايير التي اكتسبها الفرد من المجتمع والتي تعتبر بمثابة الإطار العام الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه، ويقصد به في هذه الدراسة العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس رست بصورته المختصرة.

**العزو الأكاديمي:** ويقصد به التفسير السببي المدرك للنجاح أو الفشل الأكاديمي، أي الأسباب التي يفسر من خلالها الطالب نجاحه أو فشله الأكاديمي، وتقسم إلى ثلاثة أبعاد وهي:بعد الموقع ( الداخلي والخارجي) وبعد الثبات (التغير) وبعد السيطرة (وعدم السيطرة). ويقصد به في هذه الدراسة العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العزو السببي لليفكورت وزملاؤه (Lefcourt, Bayer, Ware & Cox, 1981)

**المتفوقون دراسياً:** يقصد بهم في هذه الدراسة حصول الطالب على معدل تراكمي مقداره (3.5) فأعلى.

**المتدنون دراسياً:** يقصد بهم في هذه الدراسة حصول الطالب على معدل تراكمي أقل من (1.99).

**محددات الدراسة**

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال العينة التي تم اختيارها من طلاب وطالبات الجامعة الهاشمية في مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2009/2008، ومدى تمثيلها المجتمع الدراسة ومتغيراتها (التحصيل الاكاديمي والتخصص)، كما تتحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة فيها، فلو تم استخدام أداة أخرى لتوقعنا الحصول على نتائج مختلفة.

# الفصل الثاني

# الدراسات السابقة

تعرض الباحثة في الفصل الحالي الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وتم تقسيمها على النحو الآتي:

**اولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي**

وقام كرك (Crick, 2002) بدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية كنتاكي، حيث تكونت عينة الدراسة من(31) طالباً و(89) طالبة ولقد استخدم الباحث مقياس بار- أون. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي.

وقام باركر ودوفي وورد وبوند وهوجان (Parker, Duffy, Wood, Bond &Hogan, 2002) بدراسة تناولت الذكاء الانفعالي على أنه متنبئ بالتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية على عينة بلغت (1462) من الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثون مقياس ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي بالاضافة لاختبار تحصيلي من إعداد الباحثين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي المعدلات التراكمية العالية في المرحلة الثانوية لديهم مستويات عالية من مهارات الذكاء الانفعالي، وتؤكد الدراسة على القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي في الجامعة والمرحلة الثانوية.

وأجرى بارشاد (Barchad, 2003)، دراسة تناولت الذكاء الانفعالي باعتباره متنبئاً بالنجاح الأكاديمي، على عينة من طلبة قسم علم النفس في جامعة نيفادا في لاس فيغاس في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من(138) طالباً، واعتمد الباحث المعدل التراكمي مقياساً للتحصيل الأكاديمي، كما استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار- أون ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتحصيل الأكاديمي متوسطة.

وأجرى واتس وسكي والاسما (Woitaszewski&Aalasma,2004) دراسة تهدف إلى قياس الذكاء الانفعالي، ومدى مساهمته في نجاح المراهقين ذوي التحصيل المرتفع حيث استخدم مقياس Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS-A) لقياس الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (39) مراهقاً موهوباً تراوحت أعمارهم بين (15-18) و متوسط عمرهم (16.5) سنة، شاركوا في هذه الدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي لا يسهم في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء المراهقين.

وأجرى باركر وسمرفيلد وهوجان وماجيسكي (Parker, Summerfield, Hogan& Majeski, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة أونتاريو Ontario، تكونت عينة الدراسة (372 ) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس, استخدم الباحثون مقياس ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد الذكاء الانفعالي.

وقام فان روي والونسو وفسوسفاران (VanRoy, Alonso &Viswesvarean, 2005) بدارسة هدفت إلى فحص الفروق الجماعية في الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء

الانفعالي تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والعرق، وتكونت العينة من (275) فردا تشتمل على (226) أنثى و(59) ذكراً، طبق الباحثون مقياس الذكاء الانفعال, أشارت النتائج إلى أن الإناث حققن درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي، إلاّ أن هذه الفروق كانت ضئيلة، كما تبيّن أن الذكاء الانفعالي يزيد مع تقدم العمر، وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي تعود لصالح الأقليات العرقية.

وقام العجمي(2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين مجموعات الطلبة المكفوفين والمتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل من كلا الجنسين في الذكاء الانفعالي والاجتماعي والشخصي، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الطلبة المكفوفين من مجلس التعاون للخليج العربي، حيث تراوحت اعمارهم بين (10–15 سنه). استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي والاجتماعي والشخصي بعد تطويرهما، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق التفوق في التحصيل لصالح الذكور.

وفي دراسة قامت بها الجندي (2006) هدفت الى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المنذرين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبةً من الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المنذرين و الطلبة العاديين لصالح العاديين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من الطلبة المنذرين. حيث لم تظهر فروق بين المنذرين والعاديين في الذكاء الانفعالي في متغير الجنس.

وفي دراسة باركر وهوغن وايستبروك واوك و وود (Parker, Hogan, Eastbrook, Oke &Wood, 2006) التي هدفت الى دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنبؤ بانتقال الطالب من المدرسة الى الجامعة، تكونت عينة الدراسة من(1270) مراهقا ومراهقة، استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين استمروا في دراستهم حققوا تقدماً في مقياس الذكاء الانفعالي أعلى من الذين انسحبوا من الدراسة.

وقام النواصرة (2008) بدراسة هدفت الى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة المتفوقين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية الممثلة بالجنس والمرحلة العمرية، تكونت عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين في الصف السابع الأساسي والصف الأول الثانوي، تكونت عينة من (461) طالباً وطالبةً، واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي استناداً الى نظرية بار- أون في الذكاء الانفعالي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي الكلي لدى الطلبة المتفوقين كان مرتفعاً، كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلقي على متغير: الجنس ولصالح الإناث.

واجرى الغضوري (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب المتفوقين والعاديين في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (556) طالباً وطالبة من الطلاب العاديين، وتمثلت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وأشارت نتائج الدراسة أن متوسطات الدرجات المتحققة للطلاب المتفوقين تحصيليا، على جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية كانت أكبر من متوسطات درجات أفراد مجموعة الطلبة العاديين.

**ثانياً: الدراسات التي تناولت النمو الخلقي**

قام بن حميد (1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الخُلقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، في ضوء متغيرات كل من (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)، وتكونت عينة الدراسة من(219) طالبا وطالبة من طلاب جامعة أم القرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استخدموا المرحلة الرابعة من مراحل النمو الخُلقي أكثر من غيرها، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي تعزى إلى متغير الجنس، فيما عدا المرحلة الخامسة حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المستوى الدراسي الأول في المرحلتين الثانية والثالثة، ولصالح طلاب المستوى الدراسي الرابع في المرحلة الخامسة لدى كل من الذكور والإناث، ولم تظهر النتائج فروق في مستوى النمو الخُلقي ترجع إلى طبيعة التخصص الدراسي.

قام جارفن ولورا (Jarvhin& Laura ,1999 ) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الخُلقي بين طلبة فنلندا وأستونيا في ضوء متغير الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (1230) طالبا جامعياً من الذكور والإناث من كلا البلدين، وقسم الباحثان أفراد الدراسة مجموعتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدين في مستوى النمو الخُلقي، فهناك تشابهاً بين مراحل النمو الخُلقي، فالمجموعة الأولى كان أفرادها في المرحلة الثالثة، أما المجموعة الثانية فكانوا في المرحلة الرابعة، وأظهرت النتائج أن الإناث تفوقن على الذكور في مستوى النمو الخُلقي في المرحلة الرابعة وفي كلا البلدين.

ولقد أجرى كيم، وبارك، وهان، وصن (Kim, Park, Han & Son, 2004) دراسة هدفت إلى فحص مدى تطور الحُكم الخُلقي لدى طلاب التمريض في كوريا، وقد تكوّنت عينة الدراسة من 37 طالباً وطالبة من طلاب التمريض في جامعة Korea –Sumon، وقام أفراد الدراسة بإكمال نسخة كورية من اختبار "تحديد القضايا" لأغراض تحديد مستوى النمو الخُلقي لديهم، وتم تحديد علامة التطوّر الخُلقي للمفحوص عند كل مرحلة من المراحل، وأظهرت النتائج أن التطوّر الخُلقي في المرحلة الخامسة حقق العلامة الأعلى خلال السنوات الأربعة من الدراسة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الخلقي وفق بعض العوامل الاجتماعية الديمغرافية مثل: (السكن، وترتيب الطالب بين إخوانه، والدخل الشهري) لصالح ترتيب الطالب بين أخوته، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الخلقي حسب العوامل الاجتماعية الديمغرافية وفق عوامل أخرى.

وقام الصقر(2005) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى النمو الخُلقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من(654) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2005/2004، وقد استخدم الباحث مقياس النمو الخُلقي لرست والمعرب للبيئة الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصصات الإنسانية.

وأجرى الصمادي(2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إختلاف أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك تبعا لاختلاف (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)، تكونت عينة الدراسة من(765) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وبينت النتائج أن مرحلة الحُكم الخُلقي الرابعة قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلاها في المرتبة الثانية مرحلة الحُكم الخُلقي الثالثة، ووجود فروق ذات دلالة بين مراحل الحُكم الخُلقي تعزى لإختلاف (جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي) لصالح الذكور.

وأجرت المومني (2009) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر القصة وطريقة عرضها في تطور مستوى الحكم الخلقي، وتكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي، وقد طبقت الباحثة مقياس الحكم الخلقي لرست، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تطور الحُكم الخلقي يعزى لنوع القصة. ووجود أثر دال إحصائياً في تطور الحُكم الخلقي يعزى لطريقة عرض القصة. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً في مستوى الحكم الخلقي يعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

**ثالثاً: الدراسات التي تناولت العزو الأكاديمي**

قامت هاها (1994) بدراسة هدفت إلى تحديد العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية المتنذرين في الأردن وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة في ارتباط موقع العوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها بمستوى تحصيلهم (مرتفع، متدنٍ)، في حين لم تجد الدراسة ارتباطاً دالاً بين موقع العوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها وكل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي،

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة في ارتباط استقرار العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم توجد علاقة دالة في ارتباط استقرار العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها في مستوى تحصيلهم.

وأجرت "مارتين" (Martin, 2000) دراسة هدفت إلى دراسة الأداء الأكاديمي لطلاب السنة الثانية في كلية العلوم، عن طريق تدريبهم على عزو فشلهم إلى عوامل داخلية (القدرة)، إلى عوامل غير مستقرة (خارجية)، وأعدت برنامجاً خاصاً لذلك معتمد على نظرية واينر في العزو تكونت عية الدراسة من (240) طالباً وطالبة من تخصصات العلوم والرياضيات والكيمياء. أشارت أن الطلبة المتفوقين يعزون تفوقهم إلى عوامل داخلية كالقدرة العقلية والجهد والاجتهاد والانتباه والتركيز أثناء شرح المادة الدراسية ورغبتهم في تحقيق علامات عالية، في حين أن الطلبة المنذرين يعزون عدم تفوقهم لعوامل خارجية كالحظ وصعوبة المادة.

وقامت موسى (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في أنماط العزو السببي التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية، لدى طلاب الصف السادس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من(47) طالبا، ولقياس المدركات السببية الخاصة بالتحصيل تم تطبيق مقياس أسلوب العزو الثنائي متعدد الانماط المعد والمطور من قبل الباحثة، وتوصلت الباحثة في دراستها لفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب عن الاختبار القبلي واستجاباتهم عن الاختبار البعدي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في العزو في مادة اللغة الانجليزية ولصالح العزو الخارجي مقابل العزو الداخلي لصالح الاناث.

وقامت محسن (2004) بدراسة هدفت الى الكشف عن علاقة العزو السببي ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (557) طالباً وطالبة، واستخدمت مقياس ليفكورت لقياس

عزو خبرة النجاح، وعزو خبرة الفشل، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة يعزون نجاحهم لعوامل داخلية القدرة، بينما عزو خبرة فشلهم لعوامل غير مستقرة مثل الحظ، وان متغيري الجنس والمعدل في السنة السابقة لهما قدرة تفسيرية في شرح التباين في عزو خبرة النجاح، وأن لمتغير الفرع الأكاديمي قدرة تفسيرية ضعيفة في عزو خبرة النجاح لعوامل داخلية، حيث إنه كلما تم الانتقال من الفرع الأدبي إلى الفرع العلمي طرأ انخفاض في عزو النجاح لعوامل داخلية.

وأجرى حواشين(2005) دراسة تهدف إلى التعرف على نوع العلاقة التي تربط بين العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الإدراكي من حيث مدى اعتماده أو استقلاله عن المجال الإدراكي، وذلك عند عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي تتكون من (142) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس أساليب العزو السببي واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في علاقة العزو السببي في المجال الإدراكي، باستثناء بعض الفروق الضعيفة في عامل العزو للقدرة لصالح الذكور، فيما أظهرت فروق في العزو غير المحدد لصالح الإناث.

وأجرى دلاشه (2007) دراسة هدفت إلى فحص العزو السببي لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل، تكونت عينة الدراسة من (843) طالباً وطالبة منهم(381) من الكليات العربية، و(462) من الكليات اليهودية، وأشارت نتائج الدراسة أن ( 71.6%) من عينة الدراسة كان عزوهم خارجياً، و(12,7) كان عزوهم داخلياً، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العزو السببي لصالح الذكور العرب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي في العزو السببي، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى أثر التفاعل بين العزو السببي، والفرع الاكاديمي، والجنس.

## تعليق عام على الدراسات السابقة

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن غالبيتها تناولت متغيراً واحداً من متغيرات الدراسة الحالية، وان بعض هذه الدراسات قد اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث حجم العينة المستخدمة والأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة، ومن حيث مجتمع الدراسة في كل منها، ومن هذه الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي عند طلبة المدارس كدراسة (Parker, ؛Gerier & Getz, 2000؛ Smith & Hebtella, 2000).

اما دراسة (Parker, Duffy, Wood, Bond &Hogan ,2002؛ Barchad,2003؛ والسيمران،2005) فقد اقتصرت العينة على طلبة الجامعة واتفقت مع الدراسات الحالية من حيث عينة الدراسة على طلبة الجامعة، اما من حيث الادوات المستخدمة فاعتمدت دراسة ( Crick,2002؛ Barchad,2003؛ النواصرة 2008) على مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي حيث تتفق مع الدراسة الحالية في الاداة المستخدمة.

وتبين من خلال الدراسات التي تناولت المتفوقين والمنذرين دراسياً، ان العينات كانت تشمل طلبة المدرسة كدراسة (Woitaszewski&Aalasma,2004؛ الجندي،2006؛ النواصرة،2008؛ الغضوري،2008)

أما دراسة العجمي (2006) فاقتصرت على عينة الطلبة المكفوفين المنذرين تحصيلياً ومتدني التحصيل، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت طلبة الجامعة المنذرين والمتفوقين دراسياً.

ومن خلال مراجعة الدراسات التي تناولت النمو الخلقي وعلاقته بمتغيرات الجنس التخصص والمستوى الدراسي وجدت الباحثة أن بعضها قد أشار إلى وجود فروق في

مستوى النمو الخلقي يعزى للجنس (Jarvhin& Laura ,1999 ؛الصقر 2005، الصمادي 2006؛ المومني،2009 ).فيما وجدت الباحثة وجود بعض الدراسات التي اشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى النمو الخلقي يعزى للجنس ( بن حميد 1998) .

اما فيما يتعلق بالأدوات المستخدمة فاعتمدت بعض الدراسات على مقياس Rest للنمو الخلقي مثل دراسة (الصقر، 2005؛Bunch,2005؛ الصمادي 2006؛ المومني،2009) وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الاداة المستخدمة، وتبين أن معظم الدراسات السابقة التي اجريت لمعرفة مستوى النمو الخلقي اقتصرت عيناتها على طلبة الجامعة، مثل دراسة (William, 2003؛ Kim, Park, Han, Son ,2004؛ الصقر 2005 ؛ Bunch, 2005؛ الصمادي ،2006 ) التي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث طبيعة العينة فيما تميزت الدراسة الحالية بأنها اقتصرت على المتفوقين والمنذرين دراسيا من طلبة الجامعة، وفي دراسة (بن حميد 1998؛ المومني، 2009) اقتصرت العينة على طلبة المدراس.

أما متغير العزو الأكاديمي فتبين أن معظم الدراسات تناولت مجموعة من المتغيرات شملت الجنس والتحصيل الأكاديمي (مرتفع، متدني) والتخصص وكانت الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة أدوات متعددة ومختلفة لقياس العزو الأكاديمي ( Martin,2000؛ دلاشه، 2007) .

أما من حيث الأدوات فاتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محسن(2004) في استخدامها لمقياس ليفكورت للعزو السببي، وأن معظم الدراسات كانت عيناتها من طلبة المدارس (موسى 2000، محسن 2004 حواشن 2004) في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة( Martin,2000؛ دلاشه، 2007) في العينة حيث كانت طلبة الجامعة .

وتبين من خلال الاستعراض العام للدراسات السابقة والتي تناولت متغير الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي، أنها جميعا لم تدرس المتغيرات الثلاث معاً، مما يجعل الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات الثلاث معاً، ومن جهة أخرى تباين الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة، حيث استخدمت الدراسة الحالية مقياس بار-ون للذكاء الانفعالي ومقياس Rest للنمو الخلقي ومقياس ليفكورت العزو الاكاديمي وتميزت الدراسة الحالية في طبيعة العينة حيث اعتمدت على الطلبة المنذرين والمتفوقين من الطلبة الجامعة الهاشمية.

# الفصل الثالث

## الــطريــقـــة ولإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، ومتغيرات الدراسة كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، وعرضاً للإجراءات التي قامت الباحثة باتباعها في تطبيق الأدوات والحصول على البيانات، وكذلك المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

**أفراد الدراسة**

يتكون أفراد الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين و المنــذرين أكاديميـــا فـــي الجامعـــة الهاشمية المسجلين للفصل الدراسي الثاني 2009/2008 في مـــستوى البكـــالوريوس، وتـــم تحديدهم من خلال الإحصاءات التي تم الحصول عليها عن عـــدد الطلبـــة المـــسجلين للعـــام الدراسي، ويقدر عددهم من دائرة القبول والتسجيل (1234) طالباً وطالبـــة، وتـــوزع أفـــراد الدراسة على الكليات الإنسانية والعلمية، حسب الوضع الأكاديمي للطالب، وجنسه، والجدول1 يبين توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس والوضع الأكاديمي، ونوع الكلية (إنسانية، علمية).

الجدول 1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير( نوع الكلية والجنس والتخصص والوضع الأكاديمي)

| الوضع الأكاديمي | التخصص | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | إنسانية | | علمية | | |
| | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | |
| منذر | 199 | 137 | 182 | 166 | **684** |
| متفوق | 37 | 141 | 174 | 197 | **549** |
| **مجموع** | **236** | **278** | **357** | **363** | **1234** |

## أدوات الدراسة

لإجراء هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، تم استخدام الأدوات الآتية:

## اولاً: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي الذي قام بترجمته الهاجري (2007) معتمداً على نموذج بار-اون للذكاء الانفعالي، حيث يتضمن (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد.

### دلالات صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية

#### صدق المقياس في صورته الأصلية

يتمتع مقياس بار- أون بعدد من مؤشرات الصدق وسوف يتم عرض دلالات صدق المقياس في صورته الأصلية كما يلي:

1- **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (9172)، حيث أجري التحليل العاملي لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس باستخدام طريقة المحاور (المكونات) الرئيسة Principal Axis Factoring تبعه إجراء تدوير فاريماكس المتعامد Varimax Rotation، وخلصت نتائج هذه المرحلة إلى وجود اربعة عوامل على النحو التالي: القابلية للتكيف, وإدارة الضغوط, البعد الشخصي والبعد الاجتماعي.

2- **الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس:** تم حساب الارتباطات الداخلية وبشكل منفصل للذكور والإناث. وقد وجد مستوى متدنٍ بين معاملات الارتباط بين البعد الشخصي Interpersonal، والبعد الاجتماعي Intrapersonal، والقدرة على التكيف Adaptability، وإدارة الضغوطات Stress Management، بما يتسق مع وجهة النظر بأنَ الأداة تقيس مظاهر مختلفة نسبياً للذكاء الانفعالي, والجدول 2 يمثل مصفوفة معاملات الارتباط.

**الجدول 2**

**مصفوفة معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وأبعاده المستخرجة**

| المقياس | البعد الاجتماعي | البعد الشخصي | التكيف | إدارة الضغط |
|---|---|---|---|---|
| البعد الاجتماعي | | | | |
| البعد الشخصي | 0.30 | | | |
| القابلة للتكيف | 0.29 | 0.48 | | |
| إدارة الضغوط | 0.29 | 0.29 | 0.28 | |

## ثبات المقياس بصورته الأصلية

للتحقق من ثبات المقياس قام بارأون بحساب معامل الثبات بأستخدام ثلاث طرق هي ثبات الاتساق الداخل، ومعاملات الارتباط بين الفقرات، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبـــار. وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجـــدول 3 يبـــين قـــيم معاملات الثبات للاختبار، حيث تشير قيم معاملات الثبات إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة على الأبعاد الفرعية وعلى المقياس ككل.

**الجدول 3**

**قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للعينة الأصلية على مقياس الذكاء الانفعالي**

| المقياس | ذكور | إناث |
|---|---|---|
| البعد الشخصي "Interpersonal" | 0.82 | 0.82 |
| البعد الاجتماعي "Intrapersonal" | 0.83 | 0.87 |
| القابلية للتكيف "Adaptability" | 0.87 | 0.87 |
| إدارة الضغوط "Stress Management" | 0.90 | 0.89 |
| المزاج العام "General Mood" | 0.87 | 0.90 |
| الاختبار ككل "Total EQ" | 0.89 | 0.89 |

و قام بار-أون بحساب معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية, والجدول 4 يوضح ذلك.

الجدول4

متوسط قيم الارتباطات الداخلية بين الابعاد والدرجة الكلية لاختبار بارأون على العينة الأصلية

| المقياس | ذكور | إناث |
|---|---|---|
| البعد الشخصي "Interpersonal" | 0.27 | 0.28 |
| البعد الاجتماعي "Intrapersonal" | 0.49 | 0.55 |
| القابلة للتكيف "Adaptability" | 0.41 | 0.40 |
| إدارة الضغوط"Stress Management" | 0.43 | 0.40 |
| المزاج العام "General Mood" | 0.33 | 0.40 |

وللتحقق من ثبات الاستقرار قام بارأون باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد فترة زمنية مدتها (3) أسابيع، وعلى عينة تكونت من (60) فقـرة (27 ذكـراً، 33 أنثـى)، والجدول 5 يبين معاملات الارتباط بين نتائج التطبيق لابعاد المقياس. ويلاحظ أن الاختبـار يتمـتع بثبات عالٍ على مستوى الاختبار ككل، وأيضا على مستوى المجالات وهذا يدعم استخدامه.

الجدول 5

قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على العينة الأصلية

| المقياس | قيمة المعامل |
|---|---|
| البعد الشخصي | 0.85 |
| البعد الاجتماعي | 0.84 |
| القابلية للتكيف | 0.88 |
| إدارة الضغوط | 0.88 |
| المزاج العام | 0.77 |
| الاختبار ككل | 0.91 |

## دلالات صدق المقياس وثباته بصورته المعربة

قام الهاجري (2007) وللتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية بعرضه على ثمانية محكمين في الجامعة الأردنية، وجامعة الكويت، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، من المختصين في مجالات القياس النفسي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس العام، حيث أبدى هؤلاء المحكمون مقترحاتهم فيما يتعلق بوضوح الفقرات وانتمائها للمجالات التي تقيسها، واعتمد الفقرات التي اتفق عليها بنسبة 80% فأكثر من المحكمين.وتم استخراج دلالات ثبات المقياس وكانت 0.83 للمقياس ككل.

## صدق المقياس في الدراسة الحالية

اعتمدت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده بار -أون والذي قام بترجمته إلى العربية الهاجري (2007) وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من دلالات صدق المقياس، فقامت بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والقياس في جامعتي الهاشمية والجامعة الأردنية مبيناً دلك في الملحق رمز (هـ). حيث طلبت الباحثة من لجنة التحكيم بيان مدى انتماء الفقرة بالبعد الذي وضعت له، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة رقم 1، 2، 14، 25، 28، 30، 33، 34، 35، 45، 46). ولم يقم المحكمين بحذف أي فقرة، و ضم المقياس 60 فقرة موزعة على ستة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: الكفاءة الشخصية ويتألف من (6) فقرات. وهي ذوات الأرقام (1 ،2، 3، 4، 5، 6)

البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية ويتألف من (12) وهي ذوات الارقام (7،8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18).

البعـــد الثالـــث: إدارة الـــضغوط ويتـــألف مـــن (12) فقـــرة. وهـــي ذوات الأرقـــام.

(20،21،22،23،24،25،26،27،28،29،30،19،)

البعد الرابع : التكيف ويتألف من (10) فقرات. وهي ذوات الارقام

(31،32،33،34،35،36،37،38،39،40)

البعد الخامس: المزاج العام ويتألف من (14) فقرة. وهي ذوات الارقام.

(41،42،43،44،45،46،47،48،49،50،51،52،53،54)

البعد السادس : الانطباع الايجابي ويتألف من (6) فقرات. وهي ذوات الارقام.

(55،56،57،58،59،60)

كما تم التأكد من مؤشرات صدق البناء للأداة وذلك بحساب معامل الارتباط بين البعد والعلامة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من الجامعة الهاشمية كما في الجدول 6.

**الجدول 6**

**معامل الارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي الكلي**

| البعد | الكفاءة الشخصية | الكفاءة الاجتماعية | إدارة الضغوط | التكيف | المزاج العام | الانطباع الإيجابي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية | | | | | | |
| الكفاءة الاجتماعية | .462** | | | | | |
| إدارة الضغوط | .397** | .342** | | | | |
| التكيف | .391** | .407** | .383** | | | |
| المزاج العام | .356** | .417** | .376** | .327** | | |
| الانطباع الإيجابي | .519** | .559** | .378** | .320** | .324** | |
| الذكاء الانفعالي ككل | .779** | .762** | .614** | .520** | .520** | .830** |

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = .01).

يلاحظ من الجدول 6 أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين 0.32 و 0.83 وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.01).وتتمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الصدق البنائي.كما يتضح مدى الارتباط بين الاداء على البعد والأداء على الأبعاد الاخرى في نفس المقياس ،كما يبين مدى الارتباط بين كل بعد والاداء الى مقياس الذكاء الانفعالي الكلي، وأنها جميعاً دالة احصائياً.

**ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية**

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه كالآتي :

**معامل الثبات بطريقة الإعادة**

استخرجت الباحثة معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث تم اختيار عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من الجامعة الهاشمية، وثم تطبيقه وأُعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد (15) يوماً. وتم استخراج معاملات الثبات للإبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني والجدول 7 يبين معاملات الثبات لأبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الإعادة وطريقة الاتساق الداخلي على التطبيق الأول.

**الجدول 7**

**معاملات الثبات لأبعاد الذكاء الانفعالي بطريقة الإعادة وطريقة الاتساق الداخلي**

| البعد | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية | 0.76 | 0.68 |
| الكفاءة الاجتماعية | 0.74 | 0.64 |
| إدارة الضغوط | 0.72 | 0.70 |
| التكيف | 0.70 | 0.68 |
| المزاج العام | 0.74 | 0.69 |
| الانطباع الايجابي | 0.79 | 0.70 |
| الذكاء الانفعالي الكلي | 0.81 | 0.83 |

تراوحت معاملات ثبات الاعادة بين (0.79 – 0.70) بين الإبعاد و (0.81) على معامل الثبات للذكاء الانفعالي الكلي وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لنفس العينة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.64 – 0.70) للأبعاد و(0.83) للذكاء الانفعالي الكلي وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لإغراض هذه الدراسة .

**إجراءات تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي**

يحتوي مقياس الذكاء الانفعالي على أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها الطالب /الطالبة ما يناسبه من الخيارات وهي كالتالي: 1= نادراً جدا ما ينطبق علي، 2= نادراً ما ينطبق علي، 3= أحياناً ينطبق علي، 4= غالباً بما ينطبق علي. بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي(4). وتم تقسيم مستويات الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة مستويات بناءعلى سلم الاجابة كما يلي: مستوى منخفض ومدى درجاته(1– 2)، ومستوى متوسط مدى درجاته (2– 3), ومستوى مرتفع ومدى درجاته( 3–4).

**ثانياً: مقياس النمو الخُلقي**

وهو اختبار تحديد القضايا الذي قام بتطويره رست (Rest) عام (1974) ليناسب الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث عشرة سنة، وقد استخدمت هذه الأداة لقياس مستوى النمو الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة، والاختبار يتكون في صورته الأصلية من ست قصص، بالإضافة إلى مثال توضيحي يعطى للمفحوص قبل البدء في الإجابة، وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة اختبار النمو الخُلقي (D. I.T) لرست (Rest) والمعدل للبيئة الأردنية وبصورته المختصرة والذي يتكون من ثلاث قصص بالإضافة إلى مثال توضيحي، وتعرض كل قصة من هذه القصص مشكلة أخلاقية يطلب المفحوص أن يتصور نفسه في هذا الموقف

الخُلقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي لحل المشكلة، ويتبع كل موقف من هذه المواقف اثني عشر سؤالاً، تتعلق بأبعاد المشكلة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار لحل المشكلة وفقاً لسلم التقدير التالي: مهم جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس مهماً. وبعد أن يقدر المفحوص أهمية كل سؤال من الأسئلة الإثني عشر، يطلب منه أن يرتب تنازلياً أهم أربعة أسئلة من الأسئلة الإثني عشر حسب أهميتها في اتخاذ القرار.

وتجدر الإشارة إلى أن اختبار رست (Rest) اختبار جماعي يمكن تطبيقه في مدة زمنية أقصاها (60) دقيقة ويمتاز بسهولة تطبيقه، وسهولة استخدامه، حيث يعطي هذا الاختبار علامة كلية للنمو الخُلقي للفرد كما يحدد المرحلة التي يكون فيها الفرد، وهو ليس اختبار سرعة لان المفحولا بد أن يجيب عن جميع فقراته، وقد قام نصير(1981) بترجمته إلى العربية، حيث استبدلت الأسماء الأجنبية الواردة في القصص بأسماء عربية.

**دلالات صدق وثبات مقياس النمو الخُلقي في صورته الأصلية**

توفر للاختبار في صورته الأصلية دلالات صدق وثبات عديدة، وفيما يتعلق بصدق اختبار مقياس (Rest) فقد توفرت له دلالات صدق من خلال استخراج معاملات الصدق التلازمي لهذا الاختبار مع اختبار كولبرج للنمو الخُلقي، فقد وجد شيهان (Sheehan,1994) أن معامل ارتباط اختبار مقياس (Rest) مع اختبار كولبرج للنمو الخُلقي بلغ (78.0). ووجد رست (Rest, 1974) أن معامل الارتباط بين اختبار مقياس (Rest) وأربع قصص من اختبار كولبرج للنمو الخُلقي قد بلغ (62.0)على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية العامة والجامعية.

وأوجد كل من فورمنغ وكولجان (Forming & Colgan, 1977) معامل الارتبـاط بين اختبار مقياس (Rest) واختبار كولبرج للنمو الخُلقي وبلغ (0.86).وكـذلك اسـتخرجت معاملات الصدق التلازمي لاختبارمقياس (Rest) مع اختبار إدراك المفاهيم الخُلقيـة، حيـث وجد بان معاملات الارتباط بين الاختبارين قد بلغ (0,63) على عينة طلبة الكليات، وفيمـا يتعلق بثبات الاختبار في صورته الأصلية، فقد أوجد رست (Rest, 1974) معاملات ثبـات العلامة (p-Score) عن طريق إعادة الاختبار على ثلاث عينات وخلال فتـرات منفـصلة، حيث تم استخراج معامل ثبات العلامة الكلية (p-Score) للعينات الثلاث، ومن خلال إجابـة الأفراد عن ستة مواقف أخلاقية، كذلك استخرجت معاملات ثبات العلامة الكليـة (p-Score) من خلال إجابة الأفراد على ثلاثة مواقف أخلاقية بين الستة مواقف. وقد كانـت معـاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة على الـستة مواقـف (0.77)، (0.83)، (0.82)، أمـا معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة عند استخدام الثلاث مواقف من الاختبار فكانت على التوالي (0.76) (0.77) (0.65).

**دلالات صدق مقياس النمو الخُلقي وثباته في صورته المعدلة المختصرة**

بالإضافة إلى دلالات الصدق والثبات التي يتمتع بها الاختبار في صورته الأصلية، فقد قام ( الحمود، 1995؛ دويدار، 1995؛ الصمادي، 2006) بإيجاد صدق اختبار النمو الخُلقي لرست وذلك بعرضه على محكمين في الجامعات الأردنية، وأجمع المحكمون على سلامة الفقرات وملاءمتها، وأنها تعرض مشاكل وتستجر استجابات تكشف عن مراحل النمو الخُلقي للأفراد.

وفيما يتعلق بثبات اختبار مقياس (Rest) المعرب فقد أوجد (النصير،1981؛الهنداوي، 1986؛ الحمود ،1995؛ دويدار،1995؛ الصمادي،2006) ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على

عينات عشوائية، تراوحت أعمارهم ما بين (13-22) عاما,ثم أعادوا تطبيقه على المجموعات نفسها بعد مرور أسبوعين وبحساب قيمة الثبات للاختبار عن طريق الإعادة بلغ (0.74، 0.77، 0.87 0.86) على التوالي، وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل موقف من المواقف الثلاثة وهي على الترتيب ( 0.84،0.81، 0.80، 0.80) وهي مقبولة لأغراض الدراسة.

**تصحيح مقياس النمو الخُلقي**

يوجد مفتاح خاص لتصحيح مقياس النمو الخُلقي مقياس (Rest) وهو عبارة عن جدول، أعمدته تمثل رموز اثني عشر سؤالا وسطوره تمثل أسماء القصص الثلاثة، أما المربعات فهي عبارة عن رموز المراحل والأنماط الخُلقية وهي تنتج عن تقاطع القصة مع رقم السؤال، كما يوجد أيضا نموذج لتفريغ المعلومات والذي يتكون من جدول تمثل أعمدته رموزاً للمراحل الثانية والثالثة والرابعة والخمسة والسادسة والنمطين (A) و(M) حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الخُلقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى الآراء الاعتباطية للفرد والتي تدل على أن الفرد لم يفهم الفقرات أو الأسئلة على القصة وبالتالي فهي لا تمثل أية مرحلة أخلاقية، ويعطي الاختبار عدة علامات، العلامة الأولى هي علامة النمو الخُلقي الكلية للفرد والتي يرمز لها بالرمز (p- Score) وتشير إلى نسبة تشبع الفرد بالمبادئ الخُلقية والأهمية التي يعطيها الفرد في تفكيره للمستوى الثالث (المستوى المبدئي) والذي يتضمن المرحلة الخامسة والسادسة في النمو الخُلقي، وتشير العلامة الثانية إلى المرحلة الخُلقية التي يكون ضمنها الفرد، وكذلك نحصل على علامة لكل مرحلة أخلاقية تضمن المقياس وعلامتين للنمطين (A )، (M) ويمكن توضيح ذلك من خلال الملحق رمز (ج).

**وقد تمت عملية التصحيح كما يلي:**

**اولاً:** تم إعداد نموذج لتفريغ إجابات كل مفحوص وهو يتكون من الجدول أعمدته تمثل المراحل الخُلقية والأنماط (A )، (M) والعلامة الكلية (p- Score)، وسطوره تمثل القصص الثلاث التي يتألف منها الاختبار، كما ورد في الملحق رمز (ج).

**ثانياً:** تحدد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي اختارها المفحوص عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار، ويعطى للسؤال الأول في الأهمية أربع علامات وتوضع العلامة (4) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى للخيار الثاني في الأهمية ثلاث علامات وتوضع العلامة (3) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال ثم يعطى علامة واحدة للخيار الثالث وتوضع العلامة (2) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال، ثم يعطى علامة واحدة للخيار الرابع وتوضع العلامة (1) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال، وهكذا في كل قصة، مع العلم أنه قد يجتمع أكثر من علامة واحدة في نفس المربع لان عدة أسئلة قد تشير إلى نفس المرحلة نفسها، وبهذه الطريقة يكون قد تم إدخال أربعة أرقام عن كل قصة واثني عشر رقما عن القصص الثلاثة.

**ثالثاً:** تجمع العلامات في كل عمود، والعلامة الناتجة تمثل علامة مرحلة أخلاقية معينة.

**رابعاً:** تستخرج المرحلة الخُلقية السائدة للفرد عن طريق استخراج أعلى علامة حصل عليها الفرد في مرحلة ما.

واستُخدم محكين عند التصحيح استخدمهما رست من اجل رفع صدق وثبات الاختبار، أولهما حذف جميع إجابات الأفراد الذين أعطوا التقدير نفسه لتسعة أسئلة من الأسئلة الاثنـــي عشر في قصتين، أما الثاني فكان حذف جميع إجابات الأفراد الذين كانت نسبة علاماتهم على (M) (%2).

## ثالثا: مقياس العزو الأكاديمي

تم استخدام مقياس ليفكورت وزملائه متعدد الابعاد – متعدد العزو

The Multidimentional– Multiattributional Causal Scale ( MMCS)

(Lefcort,etal., 1979) المكيف للبيئة الأردنية (أبو السميد، 1992)، وذلك لرصد العوامل التي يعزو إليها الطلبة أسباب نجاحهم، وتلك التي يعزون أسباب فشلهم إليها، حيث يقسم العوامل إلى مستقرة وغير مستقرة، وداخلية وخارجية.

يتكون هذا المقياس من (24) فقرة، يجاب عنها بأوافق وتعطى درجة واحد ولا أوافق وتعطى درجة صفر خصص نصف الفقرات (12) فقرة لقياس العزو الأكاديمي في حالة خبرات النجاح، وخصص النصف الآخر لقياس العزو الأكاديمي في حالة خبرات الفشل. ويسمح المقياس أيضا بتقسيم العوامل التي يعزو إليها الأفراد نتائج خبراتهم إلى مجموعتين كل منها تتكون من (12) فقرة: أولاها حسب موقع الضبط (داخلي/ خارجي) وثانيها حسب الاستقرار (ثابتة/ متغيرة). كما قسمت الفقرات جميعها إلى أربعة أبعاد (ست فقرات لكل بُعد)، خصص البعد الأول منها للعزو الداخلي في حالتي النجاح والفشل، خصص البعد الثاني للعزو الخارجي في حالتي النجاح والفشل، وخصص البعد الثالث للعزو الثابت في حالتي النجاح والفشل، و خصص البعد الرابع للعزو المتغير في حالتي النجاح والفشل (أبو السميد، 1992).

### صدق وثبات مقياس العزو الأكاديمي بصورته الأصلية

يشير ليفكورت (Lefcourt, Bayer, Ware, & Cox, 1981) إلى أنه تم الحصول على معاملات الاتساق الداخلي لتلك المقاييس بتطبيقها على عينات عدة، وتبين أن قيمة (كرونباخ ألفا) قد تراوحت بين (0.58 – 0.80). ولقياس ثبات مقاييس العزو الفرعية عبر

الزمن قام ليفكورت وزملاؤه باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار على عينات عدة بفواصل زمنية مختلفة تراوحت بين أسبوع واحد وأربعة شهور، وتبين أن قيم معاملات الثبات قد تراوحت بين (0.51 – 0.62).

**صدق وثبات مقياس العزو الأكاديمي بصورته المعربة**

تم تكييف هذه الأداة للبيئة العربية من خلال ترجمة المقياس إلى العربية، اعتماداً على إجراءات الصدق التي اتبعها واضعوه الأصليون وعلى ما تتسم به فقراته من وضوح ودلالة مباشرة على ما تنطوي منذره من معنى. فقد قامت أبو السميد (1992) بالتوصل إلى دلالة صدق المحتوى للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في الجامعة الأردنية، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين وتم الإبقاء على الفقرات وعددها (24) فقرة مع تعديل طفيف على نص بعض الفقرات. وقد قامت أبو السميد (1992) باستخراج الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الأداة مرتين بفاصل زمني مقداره (15) يوماً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط على المقاييس الفرعية بين (0.43–0.84) والتي اعتبرت مناسبة لغايات تلك الدراسة.

**صدق مقياس العزو الأكاديمي وثباته في الدراسة الحالية**

فقد قامت الباحثة بالتأكد أولا من صدق الأداة من خلال عرضها على عشرة من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس العاملين في الجامعة الهاشمية والجامعة الاردنية، لبيان مدى مناسبة الأداة لتحقيق الغرض المراد منها، وقد تم إقرار الأداة كما هي من حيث عدد الفقرات وتمت التوصية بإجراء بعض التعديلات الطفيفة في النص واعتبرت من وجهة نظر المحكمين أداة صالحة لقياس العزو الاكاديمي عند الطلبة.

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-retest) للتحقق من ثبات الأداة من خـلال تطبيقها على (60) طالب وطالبة من الجامعة الهاشمية بفاصل زمني مقداره خمسة عشر يوماً، تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في التطبيقين حيث بلغ (0.85) واعتبر مقبولاً ومناسباً لغايات هذه الدراسة.

**طريقة تصحيح مقياس العزو الأكاديمي**

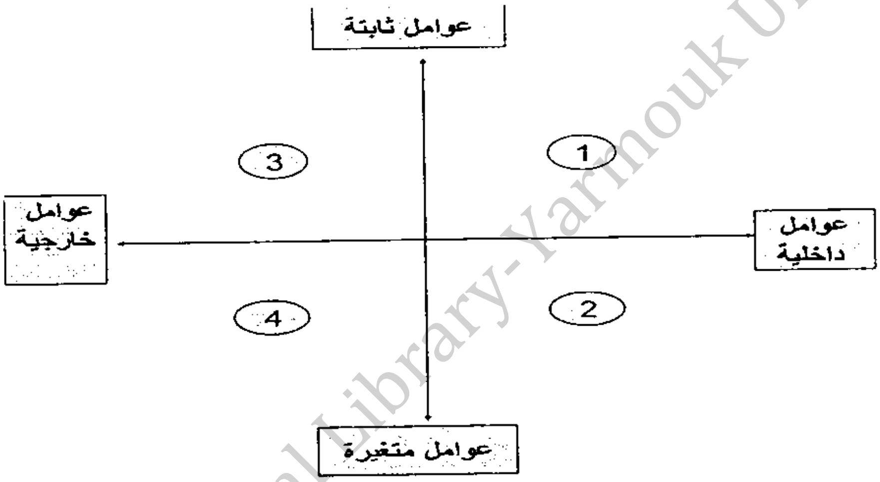
لتسهيل تحديد أسلوب العزو السببي الذي يعزو إليه الطالب خبرات النجاح أو الفشل، قامت الباحثة بوصف هذه العملية من خلال الشرح الآتي، تتراوح درجة الإجابة على كل فقرة بين صفر (وهو إشارة إلى عدم الموافقة الكلية على مضمون العبارة) ودرجة واحدة (وهي إشارة إلى الموافقة الكلية على مضمون العبارة). ثم تتم عملية جمع درجات فقرات بعد العزو الداخلي وفقرات بعد العزو الخارجي كل على انفراد، ثم تطرح درجات فقرات بعد العزو الخارجي من درجات فقرات بعد العزو الداخلي ويتم تحديد موقع الفرد وفق هذا البعد (داخلي/ خارجي) على المحور الأفقي للمستوى الديكارتي. فإذا كان ناتج الطرح قيمة موجبة فإن موقع الفرد يتحدد على المحور السيني الموجب، أما إذا كان ناتج الطرح قيمة سالبة فإن موقع الفرد يتحدد على المحور السيني السالب. وبنفس الطريقة يتم جمع درجات فقرات بعد العزو الثابت ودرجات فقرات بعد العزو المتغير كل على انفراد، ثم يتم طرح درجات فقرات العزو المتغير من درجات فقرات العزو الثابت ويتم تحديد موقع الفرد وفق هذا البعد (ثابت/ متغير) على المحور العمودي الموجب إن كان ناتج الطرح قيمة موجبة أو على المحور العمودي السالب إن كان ناتج الطرح قيمة سالبة، وبعد ذلك يتم تقسيم الأفراد وفق المنطقة التي تنحصر بين المحورين كما هو مبين في الشكل (1) الآتي إلى أربع مجموعات:

1. المجموعة رقم (1): تمثل العزو الداخلي الثابت (القدرات والمهارات).

2. المجموعة رقم (2): العزو الداخلي المتغير (الجهد والدافعية).

3. المجموعة رقم (3): العزو الخارجي الثابت (صعوبة المهمة والسياق التعليمي).

4. المجموعة رقم (4): العزو الخارجي المتغير (الحوادث والحظ).




الشكل 1

كيفية تحديد موقع الفرد وفق أساليب العزو السببية التحصيلية

# الفصل الرابع

# عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية على كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى المقياس ككل، والجدول 8 يبين ذلك.

**الجدول 8**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية على كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي**

| | الوضع الاكاديمي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متفوق | | | | منذر | | | |
| البُعد | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
| الكفاءة الشخصية | 6 | 2.10 | 0.56 | متوسطة | 6 | 2.16 | 0.56 | متوسطة |
| الكفاءة الاجتماعية | 4 | 2.13 | 0.54 | متوسطة | 4 | 2.23 | 0.56 | متوسطة |
| ادارة الضغوط | 1 | 2.18 | 0.56 | متوسطة | 3 | 2.24 | 0.56 | متوسطة |
| التكيف | 2 | 2.17 | 0.56 | متوسطة | 2 | 2.30 | 0.59 | متوسطة |
| المزاج | 3 | 2.16 | 0.55 | متوسطة | 1 | 2.31 | 0.53 | متوسطة |
| الانطباع الايجابي | 5 | 2.11 | 0.50 | متوسطة | 5 | 2.17 | 0.48 | متوسطة |
| الذكاء ككل | | 2.14 | 0.51 | متوسطة | | 2.24 | 0.49 | متوسطة |

* الدرجة القصوى من (4)

يبين الجدول (8) أن درجة تقديرات الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً على جميع الابعاد جاء بدرجة متوسطة. وجاء بُعد (ادارة الضغوط) في المرتبة الاولى لدى المتفوقين أكاديمياً بمتوسط حسابي (2.18) وبإنحراف معياري (0.56) وبدرجة تقدير متوسطة، في حين جاء بُعد(المزاج) في المرتبة الاولى لدى المنذرين أكاديمياً بمتوسط حسابي (2.31) وبإنحراف معياري (0.53) وبدرجة تقدير متوسطة. وكما جاء بعد (الكفاءة الشخصية) في المرتبة الأخيرة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً بمتوسط حسابي (2.10) وبإنحراف معياري(0.56) وبدرجة تقدير متوسطة، وكما جاء بعد (الكفاءة الشخصية) في المرتبة الأخيرة لدى الطلبة المنذرين أكاديمياً بمتوسط حسابي (2.16) وبإنحراف معياري(0.56) وبدرجة تقدير متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: " ما مرحلة النمو الخلقي السائدة لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارت والنسب المئوية لتقديرات عينة من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية على مقياس النمو الخلقي، والجدول (9)يبين ذلك.

**الجدول9**

**التكرارات والنسب المئوية لكل مرحلة من مراحل النمو الخلقي للطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية**

| اسم المرحلة | الوضع الأكاديمي: المتفوقين – الرتبة | المتفوقين – العدد | المتفوقين – النسبة المئوية% | المنذرين – الرتبة | المنذرين – العدد | المنذرين – النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثانية | 5 | 48 | 8.7 | 3 | 139 | 20.3 |
| الثالثة | 2 | 119 | 21.7 | 1 | 363 | 53.1 |
| الرابعة | 1 | 235 | 42.8 | 2 | 160 | 23.4 |
| الخامسة | 3 | 91 | 16.6 | 4 | 17 | 2.5 |
| السادسة | 4 | 56 | 10.2 | 5 | 5 | 0.7 |
| المجموع | | 549 | 100.0 | | 684 | 100.0 |

يتبين من الجدول 9 أن المرحلة السائدة لدى عينة من الطلبة المتفوقين في الجامعة الهاشمية هي (الرابعة) بتكرار (235) وبنسبة مئوية (42.8%)، وإن المرحلة السائدة لدى الطلبة المنذرين في الجامعة الهاشمية هي (الثالثة) بتكرار (363) وبنسبة مئوية (53.1%).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: " ما نوع أسلوب العزو الأكاديمي السائد لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارت والنسب المئوية لتقديرات عينة من الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية على مقياس اساليب العزو، والجدول 10 يبين ذلك.

الجدول10

**التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من اساليب العزو للطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية**

| نوع العزو | الوضع الأكاديمي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتفوقين | | | المنذرين | | |
| | الرتبة | العدد | النسبة المئوية% | الرتبة | العدد | النسبة المئوية% |
| داخلي – ثابت | 2 | 143 | 26.0 | 3 | 87 | 12.7 |
| داخلي – متغير | 1 | 279 | 50.8 | 4 | 36 | 5.3 |
| خارجي – ثابت | 4 | 49 | 8.9 | 1 | 326 | 47.7 |
| خارجي – متغير | 3 | 78 | 14.2 | 2 | 235 | 34.4 |
| **المجموع** | | 549 | 100.0 | | 684 | 100.0 |

يتبين من الجدول 10 أن اسلوب العزو الاكاديمي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في الجامعة الهاشمية هو (داخلي متغير) بتكرار (279) وبنسبة مئوية (50.8%) ، وأن اسلوب العزو الاكاديمي لدى عينة من الطلبة المنذرين في الجامعة الهاشمية هو (خارجي ثابت) بتكرار (326) وبنسبة مئوية (47.7%).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من الذكاء الانفعالي، وأسلوب العزو الأكاديمي، والنمو الخلقي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية.**

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيــرات الـثلاث (الــذكاء الانفعالي، وأسلوب العزو الأكاديمي، والنمو الخلقي)، حيث اعتمد متوسط تقديرات الطلبة على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي كعلامة كلية، ومجموع تقديرات الطلبة على فقرات كل اسلوب من اساليب العزو الاكاديمي كعلامة كلية، وقيمة (P–score) لمقياس النمو الخلقي كعلامــة كلية، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

**أ) فيما يتعلق بالطلبة المتفوقين أكاديمياً:**

**الجدول 11**

**معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الثلاث للطلبة المتفوقين أكاديمياً**

| | النمو الخلقي(P–score) | العزو (الداخلي) | العزو (الخارجي) | العزو (الثابت) | العزو (المتغير) |
|---|---|---|---|---|---|
| النمو الخلقي(P–score) | | | | | |
| العزو (الداخلي) | 0.73* | | | | |
| العزو (الخارجي) | -0.05* | -0.06* | | | |
| العزو (الثابت) | 0.23* | 0.31* | -0.14* | | |
| العزو (المتغير) | -0.20* | -0.19* | -0.07* | -0.13 | |
| الذكاء الانفعالي | 0.45* | 0.41* | -0.02 | 0.36* | -0.65* |

يتبين من الجدول 11 وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين النمو الخلقي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت، والذكاء الانفعالي). كما توجود علاقة سالبة ودالــة احصائياً بين النمو الخلقي من جهة وكل من (العزو الخارجي، والعزو المتغير). وكذلك وجود علاقة سالبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي والعزو المتغير. فيما هنــاك وجــود علاقــة موجبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت).

ب) فيما يتعلق بالطلبة المنذرين أكاديمياً:

**الجدول 12**

**معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الثلاث للطلبة المنذرين أكاديمياً**

| | النمو الخلقي (P-score) | العزو (الداخلي) | العزو (الخارجي) | العزو (الثابت) | العزو (المتغير) |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| النمو الخلقي(P-score) | | | | | |
| العزو (الداخلي) | *0.56* | | | | |
| العزو (الخارجي) | -0.02 | -0.06 | | | |
| العزو (الثابت) | 0.01 | 0.05 | -0.02 | | |
| العزو (المتغير) | -0.02 | -0.10 | -0.08 | -0.09 | |
| الذكاء الانفعالي | *0.21 | *0.34 | *-0.13 | *0.17 | *-0.34 |

يتبين من الجدول 12 وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين النمو الخلقي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والذكاء الانفعالي). فيما توجد علاقة سالبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من (العزو الخارجي، والعزو المتغير). بينما توجد علاقة موجبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: " هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α=0.05) بين الطلبة المتفوقين والطلبة المنذرين في متغيرات الذكاء الانفعالي، والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي؟.**

نظراً لوجود علاقة ارتباط دالة احصائية بين المتغيرات التابعة الثلاث (الذكاء الانفعالي، والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي) فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من طلبة الجامعة الهاشمية على مقياس الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي وحسب متغير (الوضع الأكاديمي)، والجدول 13 يبين ذلك.

الجدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من طلبة الجامعة الهاشمية على مقياس الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي وحسب متغير(الوضع الأكاديمي)

| المتغير التابع | الوضع الاكاديمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الذكاء الانفعالي | متفوق | 549 | 2.14 | 0.51 |
| | متعثر | 684 | 2.24 | 0.49 |
| النمو الخلقي | متفوق | 549 | 14.65 | 3.37 |
| | متعثر | 684 | 13.52 | 3.43 |
| العزو(داخلي) | متفوق | 549 | 3.50 | 1.25 |
| | متعثر | 684 | 2.08 | 0.98 |
| العزو (خارجي) | متفوق | 549 | 0.72 | 0.94 |
| | متعثر | 684 | 1.58 | 0.87 |
| العزو (الثابت) | متفوق | 549 | 2.01 | 1.07 |
| | متعثر | 684 | 2.17 | 0.94 |
| العزو (المتغير) | متفوق | 549 | 2.08 | 1.31 |
| | متعثر | 684 | 2.03 | 1.06 |

يتبين من الجدول 13 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات طلبـة الجامعـة الهاشمية على مقياس الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي وحسب متغير(الوضع الأكاديمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم اسـتخدام تحليـل التبـاين المتعـدد (MANOVA)، والجدول 14 يبين ذلك.

الجدول14

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات طلبة الجامعة الهاشمية على مقياس الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي وحسب متغير(الوضع الأكاديمي)

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوضع الاكاديمي Hotelling's Trace=0.973 الدلالة الإحصائية =0.000* | الذكاء الانفعالي | 2.702 | 1 | 2.702 | 10.891 | *0.001 | 0.009 |
| | النمو الخلقي | 393.284 | 1 | 393.284 | 33.934 | *0.000 | 0.027 |
| | العزو الداخلي | 612.011 | 1 | 612.011 | 498.436 | *0.000 | 0.288 |
| | العزو الخارجي | 226.120 | 1 | 226.120 | 278.355 | *0.000 | 0.184 |
| | العزو الثابت | 7.952 | 1 | 7.952 | 7.910 | *0.005 | 0.006 |
| | العزو المتغير | 0.649 | 1 | 0.649 | 0.471 | 0.493 | 0.000 |
| الخطأ | الذكاء الانفعالي | 305.387 | 1231 | 0.248 | | | |
| | النمو الخلقي | 14267.034 | 1231 | 11.590 | | | |
| | العزو الداخلي | 1511.500 | 1231 | 1.228 | | | |
| | العزو الخارجي | 999.998 | 1231 | 0.812 | | | |
| | العزو الثابت | 1237.578 | 1231 | 1.005 | | | |
| | العزو المتغير | 1696.924 | 1231 | 1.378 | | | |
| المجموع | الذكاء الانفعالي | 308.089 | 1232 | | | | |
| | النمو الخلقي | 14660.318 | 1232 | | | | |
| | العزو الداخلي | 2123.510 | 1232 | | | | |
| | العزو الخارجي | 1226.118 | 1232 | | | | |
| | العزو الثابت | 1245.530 | 1232 | | | | |
| | العزو المتغير | 1697.573 | 1232 | | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)



يتبين من الجدول 14 وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المنذرين. كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على مقياس النمو الخلقي يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المتفوقين.

ويبين الجدول14 وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الاكاديمي (الداخلي) يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المتفوقين. كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha= 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو

الاكاديمي (الخارجي، والثابت) يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المنذرين.

وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الاكاديمي المتغير.

# الفصل الخامس

## منــــاقشـــة الـــــنتـــائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية المتفوقين والمنذرين؟

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: **" ما مستوى الذكاء الانفعالي لـدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟".**

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدير متوسط للذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمنذرين من طلبة الجامعة الهاشمية. وأشارت نتائج السؤال الى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة كان متوسطا في بُعد إدارة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين، وجاء بعد المزاج في المرتبة الأولى لدى الطلبة المنذرين أكاديميا. وتعلل الباحثة هذا المستوى من الذكاء الانفعالي إلى أن طبيعة الذكاء الانفعالي يتأثر بمجموعة عوامل موقفية، بالإضافة إلى خصائص مجتمع الدراسة والذين يتصفون بعدم الاستقرار الانفعالي في المرحلة.

ان مستوى الذكاء الانفعالي في هذه المرحلة العمرية يدعو إلى التساؤل، حيث من المعلوم أن الافراد في هذه المرحلة يكون في أوج الاندفاع العاطفي والتقبل والحب، أما اذا كان الامر يتعلق بطلبة الجامعة فإن نرد ذلك قد يعود إلى طبيعة التخصص الذي يدرسه الطالب وبعد الجامعة عن مكان السكن الامر الذي قد يعمل على ردود فعل عاطفية تجاه الجامعة والتخصص، وتجاه المجتمع ككل.

و بشكل عام قد تبدو الحاجة إلى تطوير وتحسين الذكاء الانفعالي لدى الأفراد قائمة، وتحتاج إلى إعداد مساقات تعمل على تنمية هذه القدرات في المستويات التعليمية جميعها، وعلى التربويين إعطاء مزيدا من الاهتمام بالجوانب الانفعالية، وتنمية المهارات المتعلقة بها مثلما يهتمون برفع مستوى الاداء الاكاديمي، فقد أشار ماير وسالوفي إلى أهمية التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، لأنها تضيف جانباً هاماً في تربية الفرد. فهي تعده للتكيف مع متطلبات الحياة وتساعده في الوقاية من بعض المشكلات الاجتماعية، وترتقي بالنجاح في العلاقات مع الآخرين. ويضيف ماير وسالوفي أن هناك أهمية لبرامج التدريب الانفعالي وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية والحياة الجامعية على ان تشمل الآباء وكل أفراد المجتمع.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه جولمان(2000) أن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في التعليم العالي من أجل إعطاء قدرات الذكاء الانفعالي مكانها في منهاج شامل؛ بهدف تنمية الكفايات الانفعالية، ومواجهة الفجوة المتمثلة في قلة برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي خلال سنوات الدراسة الجامعية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما مرحلة النمــو الخلقــي السائدة لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟".**

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مرحلة النمو الخُلقي السائدة لدى عينة من الطلبة المتفوقين في الجامعة الهاشمية هي المرحلة (الرابعة) وجاءت في المرتبة الاولى بتكرار (235) وبنسبة مئوية (42.8%)، وبدلالة احصائية . وان مرحلة النمو الخلقي السائدة لدى عينة من الطلبة المنذَرين في الجامعة الهاشميةهي المرحلة (الثالثة) بتكرار(363) وبنسبة مئوية(53.1%).

ويمكن ان تعزو الباحثة ذلك إلى أساليب التنشئة الأسرية والتي تدعو الفرد إلى طاعة الأوامر والانقياد لها، بغض النظر عن موافقتها أو معارضتها لأفكار الفرد. ومن الممكن عزو النتيجة ايضاً إلى أساليب التدريس المتبعة وصعوبة المساقات في الجامعة مما يؤدي إلى تواجد مثل هذا التباين بين الطلبة من الناحية الأكاديمية، وصعوبة المساقات تخلق جواً من التعاون سوا كان التعاون سلبا أو إيجابا، كما ترى الباحثة أن قلة الخبرات العملية التي يتعرض لها أفراد عينة الدراسة يجعلهم ينقادون إلى الأعراف والقوانين التي سنت من قبل المجتمع الذي يعيشون فيه وذلك بغض النظر عن أفكارهم وطموحاتهم الخاصة بهم والسبب في ذلك هو رغبة الأفراد في وجود محيط ينتمون له مما يحقق لهم حاجاتهم الشخصية وهذا يتفق مع ما نادت بة النظرية الانسانية.

وكذلك إيمانا منهم أن مصالحهم الشخصية لا يمكن لها أن تتحقق إلا بوجود منظومة اجتماعية تقدم لهم الدعم والمساندة في أفكارهم وآرائهم وطموحاتهم وعدم وجود هذه المنظومة سيتخلق لهم حال من الإرباك وعدم الاستقرار في حياتهم.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: " ما نوع أسلوب العزو الأكاديمي السائد لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية؟"**

أشارت نتائج السؤال الثالث أن اسلوب العزو لدى عينة من الطلبة المتفوقين هو ( داخلي متغير) بتكرار(279) وبنسبة مئوية(50.8%). وان اسلوب العزو الأكاديمي لدى عينة من الطلبة المنذرين هو (خارجي ثابت) وبتكرار(326) وبنسبة مئوية(47.7%).

إن أساليب العزو التي يعزو من خلالها الطلاب المتفوقين خبرات نجاحهم أو فشلهم داخلية، وأن غالبية الطلبة المتفوقين يعزون غالبية خبرات نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب

وعوامل داخلية ومتغيرة. فالطالب المتفوق يستخدم استراتيجيات أكاديمية تتناسب مع مستواه الأكاديمي وفي التغلب على المشكلات الأكاديمية التي قد تعترضه.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاسرية للمتفوقين وعلى أهمية العناية بالبيئة الاجتماعية التي ينشئون فيها من حيث التعامل بالتسامح، والتقبل، والتدريب على تحمل المسئولية، ومنح الحرية المسئولة، والإدارة الديمقراطية في التعامل مع مشكلات المتفوقين وقضاياهم بما ينعكس إيجابيا على تكيفهم الشخصي والاجتماعي، كما أن هذه النتيجة تعبّر عن حقيقة تربوية مهمة في الأدب التربوي وهي أن الطلبة المتفوقين غالبا ما ينشؤون في بيوت يتعامل فيها الآباء مع أبنائهم بالتسامح والتقبل ويمنحونهم الحرية المسئولة وينهجون نهجا ديمقراطياً في التعامل مع مشكلاتهم وقضاياهم ويدربونهم على تحمل المسئولية، ويلمس هؤلاء الطلبة هذه الاتجاهات ويعبرون عنها بحرية بسبب ما يمتلكونه من ثقة وأمن ناتجين عن هذه الاتجاهات المتميزة في تعامل الآباء معهم.

وتنسجم هذه النتائج مع ما تؤكده الاتجاهات النظرية التي تعنى بدور المؤسسة التربوية والاجتماعية في ذلك، فتقييم الوالدين وتقدير المعلمين والتعزيز الإيجابي لمبادرات الطالب يقوي عنده اعتقاده بمسؤوليته عن نتائج هذه المبادرات وينزع إلى تكوين عزو داخلي معللا فيه نتائج سلوكه ويدرك إمكانية التحكم في العوامل المنسوبة إليه (حداد، 1990).

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مارتين (Martin, 2000) التي توصلت إلى أن الطلبة المتفوقين يعزون تفوقهم إلى عوامل داخلية كالقدرة العقلية والجهد والاجتهاد والانتباه والتركيز أثناء شرح المادة الدراسية ورغبتهم في تحقيق علامات عالية، في حين أن الطلبة المنذرين يعزون عدم تفوقهم لعوامل خارجية كالحظ وصعوبة المادة. وتتفق كذلك مع دراسة

كما تتفق مع نتائج دراسة صلاح (1999) التي أظهرت أن الطلبة الذين يعزون خبرات النجاح والفشل إلى عوامل داخلية كان تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الطلبة الذين يعزونها.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من الذكاء الانفعالي، وأسلوب العزو الأكاديمي، والنمو الخلقي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في الجامعة الهاشمية.**

وأشارت نتائج السؤال الرابع المتعلقة بالطلبة المتفوقين بوجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين النمو الخلقي من جهةوكل من(العزو الداخلي، والعزو الثابت، والذكاء الانفعالي). كما توجد علاقة سالبة ودالة احصائياً بين النمو الخلقي من جهة وكل من ( العزو الخارجي، والعزو المتغير).كما أشارت نتائج السؤال إلى وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والعزو المتغير، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من (العزو الداخلي، والعزو الثابت). أما النتائج المتعلقة بالطلبة المنذرين فأشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين النمو الخلقي من جهة وكل من( العزو الداخلي، والذكاء الانفعالي)، وكذلك وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من ( العزو الخارجي، والعزو المتغير)، ووجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وكل من( العزو الداخلي، والعزو الثابت)

وللذكاء الانفعالي أهمية كبيرة في نجاح الأفراد في حياتهم، والحفاظ على العلاقات مع الرفاق ومع العائلة، وكذلك في عمليات التكيف الاجتماعي، ومما يجعل الأفراد يجدون صعوبة في صنع القرارات الصحيحة واتخاذها وضبط انفعالاتهم، هو عدم وعيهم وإدراكهم لانفعالاتهم، حيث لا يستطيع الأفراد الاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة ومواجهتها، وليس

لديهم القدرة على تجنب القرارات الخطأ، ولا يستطيعون تصنيف مشاعرهم وانفعالاتهم والاستجابة المناسبة للضغوط.

يمكن القول أن من أهم الصعوبات التي تواجه المتفوقين، وترتبط بخصائصهم التي يتميزون بها، خاصية النزعة إلى الكمال والحساسية العالية والالتزام بأداء المهمات والمثابرة. ورغم إيجابية هذه الخصائص فإنها تصطدم بالبيئة التي لا تتفهم حاجاتهم، ولا توفر الإمكانات اللازمة لتلبية رغباتهم وتنمية قدراتهم، مثل عدم توفر البيئة الأسرية أو البيئة المدرسية الفعالة لتلبية احتياجات هذه الفئات، والوصول بأفرادها إلى حالة التكيف الاجتماعي والنفسي.وقد تكون النتائج المرتبطة بهذا السؤال طبيعية لأن مجتمع الدراسة من الطلبة المنذرين والمتفوقين الذين يمتازون بخصائص أكاديمية وشخصية واجتماعية وقدرات عقلية مختلفة، وأن الاستراتيجيات التكيفية الخاصة بالطلبة المتفوقين كاستجابة لخبرات النجاح والفشل في نشاطاتهم الأكاديمية تمتاز بالعزو لأسباب وعوامل داخلية متغيرة كالجهد مثلا، لأن هذا العامل في متناول اليد ويمكن التحكم به والسيطرة منذره، ومن ثم يمكن أن يتم تحسين الأداء الأكاديمي في المستقبل.

والأسرة التي تركز في التنشئة على أبعاد الاستقلال والتقبل والديمقراطية والتسامح تساعد أفرادها على تكوين أنماط وأساليب عزو داخلية، أما اتجاهات التنشئة القائمة على التقييد والتسلط والرفض والتعامل الأوتوقراطي مع الأبناء فإنها تقود الأفراد إلى تكوين أساليب عزو خارجية يعزون من خلالها خبرات النجاح أو الفشل إلى أسباب خارجية كالحظ ومساعدة المدرسين أو تشددهم. وهذا ما تؤكده الاتجاهات النظرية التي تعنى بالتحكم المدرك ودور المؤسسة التربوية والاجتماعية في ذلك، فتقييم الوالدين وتقدير المعلمين والتعزيز الإيجابي

لمبادرات الطالب يقوي عنده اعتقاده بمسؤوليته عن نتائج هذه المبادرات وينزع إلى تكوين عزو داخلي معللا فيه نتائج سلوكه ويدرك إمكانية التحكم في العوامل المنسوبة إليه .

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: " هل هناك فــروق ذات دلالــة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α=0.05) بين الطلبة المتفوقين والطلبة المنذرين في متغيرات الذكاء الانفعالي، والنمو الخلقي، والعزو الاكاديمي؟**

أشارت نتائج السؤال إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي يعزى لمتغير (الوضع الأكاديمي) ولصالح الطلبة المنذرين. كما يوجد فرق ذي دلالة احصائية( α=0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة على مقياس النموالخلقي يعزى المتغير الوضع الأكاديمي ولصالح الطلبة المتفوقين. كما يوجد فرق ذي دلالة احصائية( α=0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الأكاديمي(الداخلي) يعزى المتغير الوضع الأكاديمي ولصالح الطلبة المتفوقين. وكذلك يوجد فرق ذي دلالة احصائية( α=0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة على اسلوب العزو الأكاديمي( الخارجي، والثابت، والمتغير) يعزى المتغير الوضع الأكاديمي ولصالح الطلبة المنذرين. حيث يمكن تفسير النتائج المرتبطة بالذكاء الانفعالي لأن الطلبة المنذرين يدرسون تخصصات جاءت بناءً على رغبة أهاليهم أو بناء على العرض والطلب في مخرجات سوق العمل فلم يستطيعوا أن يتفوقوا أو لظروف ما كالظروف الاقتصادية، البيئية، ... إلخ" يتدنى المستوى التحصيلي لديهم. وكما يمكن تفسير النتائج المرتبطة بالنمو الخلقي لأن الطلبة المتفوقين يفضلون الالتزام في المعايير والقيم الاخلاقية الاجتماعية، وهذا يؤكد ما ورد في جاردنر (2005) الذي بيّن أن الطلبة المتفوقين ألزموا أنفسهم في حدود أخلاقية ،كما أن لديهم تفكيراً تأملياً في ما وراء العادات والتقاليد والقيم والتفاعلات الانسانية ، وهذا يؤكد ما أشار

اليه كولبرج الذي بيّن أن نمو الحكم الأخلاقي يتطور من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي ثم المنظور الاجتماعي ثم المنظور الانساني العالمي.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات والتي قد يستفاد منها في وضع البرامج والخطط التربوية، مما قد يساعد في الارتقاء بمستوى ذكاء الطلبة الانفعالي ونموهم الخُلقي وعزوهم الاكاديمي إلى المستويات العليا، وتتلخص أهم هذة التوصيات في الآتي:

1. ضرورة دراسة مستوى الذكاء الانفعالي بين المتفوقين وعلاقته بمتغيرات ديموغرافية أخرى لم تتم دراستها مثل الترتيب الولادي والوضع الاقتصادي للأسرة ومكان السكن.
2. ضرورة تقديم الرعاية الكافية من قبل الوالدين لأبنائهم المتفوقين والمنذرين، من خلال التركيز على تنمية الذكاء الانفعالي لديهم، ومساعدتهم في تكوين منظومة قيمية مستقرة يستندون اليها في المواقف الحياتية التي تواجههم.
3. توعية القائمين على مؤسسات التربية والتعليم بكيفية رعاية الطلبة والمتفوقين والمنذرين وأفضل أساليب التعامل معهم والانتباه لمشكلاتهم داخل البيئة الصفية والمدرسية وبخاصة في مجال الذكاء الانفعالي.
4. قيام الجامعة بالتركيز على تنمية الذكاء الانفعالي وأساليبة لدى الطلبة من خلال المساقات التي تطرحها وذلك بهدف رفع مستواه لديهم.

## المراجع بالعربية


ابو السميد، زاهية (1992). **أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،الأردن.

أبو جادو، صالح (2004). **علم النفس التطوري في الطفولة والمراهقة**، ط1, دار المسيرة، عمان.

إمام، إمام عبد الفتاح. (1999). **فلسفة الأخلاق**. القاهرة: دار الثقافة.

بن حميد, صالح عبد العزيز.(1998). **مستوى الحُكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، السعودية.

الجندي، غادة.(2006). **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية.

جولمان, دانييل.(2000). **الذكاء العاطفي**، العدد262، ترجمة ليلى الجبالي, سلسلة عالم المعرفة , الكويت.

الحمود، شهناز نايف.(1995).**مستوى النضج الأخلاقي عن الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الاردن** .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك .اربد،الاردن

حواشين، مفيد.(2005). **العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الإدراكي لطلبة الصف التاسع**. إربد للبحوث والدراسات، المجلد الثامن،العدد الثاني.

دلاشه، علاء.(2007). **العزو السببي لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

دويدار, جهاد حسين.(1995). **مستوى الأحكام الاخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية, عمان.

زقزوق، محمود حمدي.(1993). **مقدمة في علم الأخلاق** (ط4). القاهرة: دار الفكر العربي.

سعيد، سعاد.(2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

سلفرمان، ليندا.(2005) **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. ترجمة العزة. سعيد. ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السمادوني، السيد.(2007) **الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الصقر، تيسير محمد .(2005). **مستوى الحُكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك،اربد.

صلاح، عبد الكريم .(1999). **أساليب تربية الأبناء وعلاقتها بأنماط العزو والتحصيل عند طلبة المرحلة الإعدادية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

الصمادي، حاتم.(2006). **أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

الضامن, منذر عبد الحميد .(2005) . **علم النفس الطفولة والمراهقة** .الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد.(2006). **الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،الأردن.

عويس، عفاف احمد.(2003).**النمو النفسي للطفل.** عمان: دار الفكر.

الغضوري، صالح محمد.(2008). **دراسة مقارنه لأبعاد الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين بدولة الكويت.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،الأردن.

محسن، ابتسام سيف.(2004).**العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.** أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

موسى، عربية (2000). **أثر برنامج تدريبي على أنماط العزو السببي التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية لدى أطفال الصف السادس الأساسي في منطقة صويلح.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية:عمان،الأردن.

المومني، لينا .(2009). **أثر نوع القصة وطريقة عرضها في تطور مستوى الحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

النبهان، موسى ، وكمالي، محمد (2003) . **تطوير مقياس للذكاء الانفعالي وتقدير خصائصه السيكومترية . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** *19(1) , ص109-79.*

النصير، رافع عقيل.(1981). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك، الأردن.

النواصرة، فيصل عيسى.(2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبةالمتفوقين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات المنذرا،الأردن.

الهاجري،دهيم.(2007). **تطوير مقياس للذكاء الانفعالي ليناسب طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

هاها، باهرة.(1994). **العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي في العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. الأردن.

الهنداوي.علي فالح.(1986). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتفكير واتجاهات التنشئة الوالديه عند طلاب كليات المجتمع في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.الأردن.

المراجع بالانجليزية


Bar-on ، R . (2000) . **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco : Jossey-Bass Bar-On، R.

Bar-On, R. (1997). **The Emotional Quotient Inventory** (EQ-i): Technical manual.Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On,R.(2005).The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI), **The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations**, Psicothema 18,Supl,pp.13-25, Available : file://A:EBSCO host.Htm.

Bunch, w.(2005).**changing moral judgment in divinity students Journal of Moral Education**. v34 n3 p363 370.

Chrniss، K ،& Goleman، D. (2001). **Measurement of individual emotional competence.** In D. Goleman (Ed.)، The emotionally intelligent workplace (pp. 83-131). San Francisco: Josse-Bass.

Clark,B .(1992).**Growing up Gifted, ,4th Edition**, New York: Macmillan Publishing Company.

Crick, A.T.(2002).**Emotional Intelligence and Success in high school Students** .Unpublished master thesise, westen Kentack University.

Elias , M . , & weissberg , R . (2000) **Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning Journal of School Health**, 70(5), 186-191.

Gardner, H . (1999) . **Frame of mind: The theory 0f multiple intelligence.** New York: Basic Book.

Goleman , D (1995). **Emotional Intelligence**. Why it can matter than IQ learning . (24) 6, 45-46.

Goleman, D, (1999) **.Emotional intelligence**. Scholastic Early child head Today, .29 –30.

Hee Do,L.(2002).*A* **cross-cultural comparison of student social attributions**. Psychology in the schools, 39,39-49.

Hein , S . (2000) . **Editorial Writing Related Emotional Intelligence** . http://eqi.org/ei ed1.htm.

Jarvihn & Laura. (1999). **Moral Real Stoning Among Estonian Finish Students : Iinsight of sex differences**. Journal of Cross- Cultural Psychology , pp. 82-103. Vol, 30.

Kim, Y, Park, J, Son, Y, and Han, S. (2004). **A longitudinal study on the development of Moral judgment in Korean nursing students.** Nursing Ethics, May 2004, Vol. 11, Issue 3, P. 254-265.

Kohlberge.L.(1987) **Programs of early education: The Constructivist,** view New York, Longman.

Lefcort, H.M,Baeyer, C.L.V, Ware, E.E.W,&Cox, D.(1979).**The Multidimentional –Multiattributional Causal Scale: The Development of goal Specific locus of control scale**. Canadian Journal of Behaviour Science . 11,286- 304.

Lefcourt, H. (1981). **Research With The Locus of Control Contrast.** New York: Academic Press.

Lefcourt, H.M., Bayer, C.L.V., Ware, E.E.W, & Cox, D.J. (1981). **The multidimensional- multiattributional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale.** Canadian Journal of Behavior Science, 11, 286-304.

Marey, J. d, Caruso,D.R salovy, P. (1999) . **Emotional intelligence Meets Traditional standerd for an intelligence .**

Mayer J & salovy P. (1990). **Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence**. Journal of Personality Assessment, 54, 772-781.Retrieved 12، may،2004.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). **Emotional IQ test (CD ROM). Needham, MA: Virtual Knowledge.**

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000) **Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales, Chapter**

**in: R. Bar-On,** & J. D. A. Par Handbook of Emotional Intelligence (pp. 320-342). ). New York: Jossey-Bass

Paiget .J.(1985). **Structures: The Central Problem of intellectual Development , the university of Chicago, Chicago**.

Parker, J.D.A, Duff.J. M, Wood, L.M,Bond, B.J& Hogan,M.J. (2002) **Academic Achievement And Emotional Intelligence: Predicting the successful transition from high school to university**. Journal Of The First- Year Experience And Students On Transition. 17,(1).67-78.

Rest, J. (1985). **Moral Judgment Research and the Cognitive-Developmental Approach to Moral Education**. Personnel & Guidance Journal, 58(9), 602. Retrieved from Business Source Complete database.

Salovey, P, Mayer, J, D , Caruso, D, (2002) **The Positive Psychology of Emotional Intelligence , Handbook of Positive Psychology** ,pp(159- 171) (On-line), New York: Oxford University Press, vailable : file://A:EBSCO host.Htm

Seligman, M. (1985). **Helplessness**. San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Shuler, C (2005) **An Analysis Of tThe Emotional Quotient Inventory: Youth version as a measure of emotional intelligence in children**

**and adolescents**. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 65(7-A), 2005. pp. 2492.

Smith.W& Hebatella,E.(2000).**The typologies of successful *St*udent in core subjects of language arts, math and science using the theory Student of Emotional Intelligence inhaul school environment in Tennessee** (Eric document reproduction service no ED.44,190)

Stein, S. J., & Book, H. E. (2000). **The EQ edge: Emotional Intelligence and your Success. Toronto, Canada: Stoddart Publishing Company.**

Sutarso, P. (1999).**Gender differences on the Emotional Intelligence Inventory (EQI) (marital status).** Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 60(6-B),. pp. 3011.

Thomas. R. (2000)**. Comparing theories of child of child evelopment**. Printed in the hinted states of America.

Weiner, B. (1985). "**An attribution theory of achievement motivation and emotion**". Psychological Review. 92, 548-573.

Weiner, B. (1986).**The theories of motivation from mechanism to cognition.** Chicago: R & Mc Nally.

William. I (2003). **Individual Variations in Responses to a Hypothetical Moral Dilemma. Higher test.** Journal of Moral education, Vol. 31, Issue 3, P. 247-270.

Woitaszewski, S & Aalsma, M . (2004)**The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Acadimic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescents Version.** Roeper Review(on-line).27(1) .pp25-30.Available : file://A:EBSCO host.Htm.

## الملحق أ

مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي

| | | غالبا ما ينطبق علي | احيانا ينطبق علي | نادرا ما ينطبق | نادرا جدا ما ينطبق علي |
|---|---|---|---|---|---|
| -1 | بعد الكفاءة الشخصية Intrapersonal | | | | |
| 1 | من السهل أن أخبر الناس عما أشعر به . | | | | |
| 2 | أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري. | | | | |
| 3 | يصعب على التحدث عن مشاعري العميقة | | | | |
| 4 | أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة . | | | | |
| 5 | يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر . | | | | |
| 6 | لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين . | | | | |
| -2 | بعد الكفاءة الاجتماعية Interpersonal | | | | |
| 7 | أجيد فهم مشاعر الآخرين . | | | | |
| 8 | أهتم لما يحصل للآخرين . | | | | |
| 9 | أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين . | | | | |
| 10 | أنا قادر على احترام الآخرين . | | | | |
| 11 | من المهم أن يكون للفرد أصدقاء . | | | | |
| 12 | أحاول أن لا أوذي مشاعر الآخرين . | | | | |
| 13 | أرغب بمساعدة الآخرين . | | | | |
| 14 | أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة . | | | | |
| 15 | أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين . | | | | |
| 16 | أحب أصدقائي . | | | | |
| 17 | أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزينا | | | | |
| 18 | أعرف عندما يكون الآخرون ممتضايقين حتى لو لم يقولوا شيئا | | | | |
| -3 | بعد إدارة الضغوط Stress Management | | | | |
| 19 | أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا . | | | | |
| 20 | من الصعب السيطرة علي غضبي . | | | | |
| 21 | أعرف كيف أبقى هادئا . | | | | |
| 22 | هناك أشياء ترعجني كثيرا . | | | | |
| 23 | أتشاجر مع الناس . | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | مزاجي حاد . | 24 |
| | | | | أغضب بسهولة . | 25 |
| | | | | ليس من السهل أن اتضايق أو أنزعج . | 26 |
| | | | | عندما أغضب من أحد ، أبقى غضبا لمدة طويلة . | 27 |
| | | | | يصعب علي أن أنتظر دوري . | 28 |
| | | | | أتضايق بسهولة . | 29 |
| | | | | عندما أغضب أتصرف دون تفكير . | 30 |
| | | | | **4- بعد التكيف Adaptability** | |
| | | | | أحاول أن استخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة . | 31 |
| | | | | يسهل علي فهم الأشياء الجديدة . | 32 |
| | | | | أستطيع أن ألإهم الأسئلة الصعبة . | 33 |
| | | | | أحاول الأستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن اجد حلا لها . | 34 |
| | | | | أستطيع أن أتوصل إلى اجابات جيدة لأسئلة صعبة. | 35 |
| | | | | أسطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك . | 36 |
| | | | | أستطيع بسهولة أستخدام طرق متعددة لحل المشكلات . | 37 |
| | | | | عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة ، أحاول أن أفكر في عدة حلول لها . | 38 |
| | | | | أجيد حل المشكلات . | 39 |
| | | | | حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة . | 40 |
| | | | | **5- بعد المزاج العام General Mood** | |
| | | | | أستمتع في الانبساط والتسلية . | 41 |
| | | | | أنا أنسان سعيد . | 42 |
| | | | | أشعر بالثقة بنفسي . | 43 |
| | | | | أعتقد أن أغلب الأشيءا التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام . | 44 |
| | | | | أتفاءل خيرا مما سيحدث | 45 |
| | | | | أحب أن أبتسم . | 46 |
| | | | | أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام . | 47 |
| | | | | أعرف كيف أقضي وقتا طيبا . | 48 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | أنا لست سعيدا جدا . | 49 |
| | | | | | أشعر بالرضا عن نفسي . | 50 |
| | | | | | تعجبني شخصيتي كما هي . | 51 |
| | | | | | أستمتع بالأشياء التي أفعلها . | 52 |
| | | | | | يعجبني جسمي . | 53 |
| | | | | | يعجبني مظهري . | 54 |
| 6- بعد الانطباع الإيجابي **Positive Impression** | | | | | | |
| | | | | | أشعر بالود نحو جميع من أقابل . | 55 |
| | | | | | لدي أفكار طيبة عن الآخرين . | 56 |
| | | | | | لا شيء يزعجني . | 57 |
| | | | | | يجب علي أن أقول الحقيقة . | 58 |
| | | | | | أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به . | 59 |
| | | | | | لا تمر علي أيام سيئة | 60 |

## الملحق ب

### مقياس النمو الخُلقي (D. I. T)

### آراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

وضعت هذا الاستبانة لمعرفة طريقة تفكير الناس في المشكلات الاجتماعية. ولا يوجد في هذا المجال إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة هو الحال في الرياضيات مثلاً. والمطلوب منك هو إبداء رأيك حول المشكلات المتعددة في القصص التي ستعرض عليك وستكون إجابتك سرية بحيث لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

**التخصص**..................................:

**الجنس** : ذكر ☐ أنثى ☐

**المستوى الدراسي** : أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

المعدل التراكمي: أكثر من "3.50" نقطة ☐ أقل من "1.99" نقطة ☐

سيطلب إليك في هذا الاستبانة أن تعطي رأيك في عدد من القصص وإليك القصة التالية كمثال على ذلك.

فكر عصام في شراء سيارة خصوصية لعائلتةالمكونة من زوجته وولديه. ولما كان عصام موظفاً ذا دخل متوسط، فلا بد أن يجيب عن عدة أسئلة يحدد من خلالها نوع السيارة التي يرغب في شرائها. إذا كنت أنت عصام فما أهمية كل من الأسئلة التالية في اتخاذ قرار نوع السيارة التي ستشتريها؟

أولاً: اقرأ الأسئلة التالية ولاحظ كيفية الإجابة عنها.

| | الأسئلة | مهم جداً | مهم بعض الشيء | قليل الأهمية | ليس مهماً |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل بائع السيارات يسكن في نفس المنطقة التي يسكن بها عصام؟<br>ملاحظة: هذا السؤال ليس مهماً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الرابع. | | | | × |
| 2 | هل السيارة الجديدة أفضل اقتصادياً من السيارة المستعملة؟<br>ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول. | × | | | |
| 3 | هل يجب عصام أن يكون لون سيارته أحمر؟<br>ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً بعض الشيء في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثاني. | | × | | |
| 4 | هل السيارة الواسعة أفضل من السيارة الضيقة؟<br>ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول. | × | | | |
| 5 | هل السيارة الأكثر طولاً أسرع؟<br>ملاحظة: هذا السؤال قد يكون قليل الأهمية في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثالث. | | | × | |
| 6 | هل معدل مكعب الإزاحة على الأقل 200؟<br>ملاحظة: إذا كنت غير متأكد من معنى مكعب الإزاحة ضع إشارة (×) في أقصى اليسار من الورقة أي ليس للسؤال أهمية. | | | | × |

**ثانياً**: اختر السؤال الأكثر أهمية من بين الأسئلة السابقة وضع رقمه مقابل عبارة الأكثر أهمية، ثم ضع الذي يليه بالأهمية تحته وهكذا. أي أن المطلوب منك أن ترتب الأسئلة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها حتى السؤال الرابع من حيث الأهمية.

لاحظ في المثال السابق أن عصام اعتبر السؤال الثاني والسؤال الرابع مهمان جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة، لذلك كانت إجابته على النحو التالي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى | 3 | -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة | 2 |
| -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية | 5 | -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة | 4 |

**أخي الطالب..........                أختي الطالبة............**

اقرأ القصص التالية وأجب بنفس الطريقة عن الأسئلة التي تدور حولها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع الذي يبين أهمية السؤال في اتخاذ القرار أوعدم اتخاذه، ومن ثم رتب الأربعة أسئلة من حيث أهميتها ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى الأقل أهمية راجياً عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

**– ياسر والدواء –**

اكتشف الأطباء أن زوجة ياسر تعاني من مرض سرطاني، وقد شارفت على الموت، أخبره الأطباء أن هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها اكتشفه أحد الصيادلة، ذهب ياسر لشراء الدواء ولكن الصيدلي طلب ثمناً باهظاً للدواء، ذهب زوج السيدة إلى كل معارفه وأصدقائه لاقتراض المال إلا أنه لم يستطع الحصول إلا على مبلغ يساوي نصف ثمن الدواء، وأخبر ياسر الصيدلي بأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يدفع له المبلغ المتبقي فيما بعد ولكن الصيدلي رفض قائلاً إنه صاحب الاختراع ومن حقه أن يجمع أرباحاً من بيع هذا الدواء. لذا أصبح ياسر يائساً، وبدأ يفكر بطريقة للسطو على الصيدلية ليلاً ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.

س :هل يسرق ياسر الدواء؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

(يجب أن يسرقه )  (لا أستطيع أن أقرر )  (يجب أن لا يسرقه).

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار سرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

| | الأسئلة | مهم جداً | مهم بعض الشيء | قليل الأهمية | ليس مهماً |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل يجب على الفرد أن يلتزم بالقوانين الاجتماعية دائماً؟ | | | | |
| 2 | هل حب الرجل لزوجته يدفعه للقيام بالسرقة من أجلها ؟ | | | | |
| 3 | هل ياسر مستعد للمخاطرة بنفسه بتعريضها للقتل أو السجن من أجل دواء ربما ينفع؟ | | | | |
| 4 | هل ياسر مصارع محترف أو لديه قدرة على مواجهة المصارعين المحترفين؟ | | | | |
| 5 | هل ياسر يقوم بالسرقة من أجل نفسه أو من أجل الآخرين؟ | | | | |
| 6 | هل يجب علينا احترام حق الصيدلي في اختراعه؟ | | | | |
| 7 | هل قيمة الحياة أكثر أهمية من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟ | | | | |
| 8 | هل القيم الخُلقية مطلب أساسي لتحديد العلاقات بين الناس؟ | | | | |
| 9 | هل يجب أن يكون هناك قانون يحمي المحتكرين ليحتمي الصيدلي به؟ | | | | |
| 10 | هل القانون في مثل هذه الحالة يمنع الإنسان من الحصول على أهم حق من حقوقه وهو (حق الحياة)؟ | | | | |
| 11 | هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه جشع وطماع؟ | | | | |
| 12 | هل السرقة في مثل هذه الحالة تجلب الخير والمنفعة للمجتمع؟ | | | | |

**القسم ب)** اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه )يُكتفى بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

## -السجين الهارب -

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب إلى مدينة أخرى وأطلق على نفسه اسماً آخر هو "طارق" وبعد ثماني سنوات من العمل الشاق استطاع إنشاء مشروع خاص به، حيث كان لطيفاً مع زبائنه وعماله، وكان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين واتصف بالعدل والإحسان، حيث كان عماله يتقاضون أجوراً مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عمله، وكانت جارة قديمة له وتعرفت عليه وتذكرت أن السجين الهارب منذ ثماني سنوات والذي ما زالت الشرطة تبحث عنه حتى الآن.

**س** :هل تخبر السيدة الشرطة لكي يعاد "طارق" مرة أخرى إلى السجن؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن تخبر الشرطة. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) يجب أن لا تخبر الشرطة.

**القسم (أ)** قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار الإخبار عن "طارق" للشرطة أو عدم الإخبار عنه وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

| | الأسئلة | مهم جداً | مهم بعض الشيء | قليل الأهمية | ليس مهماً |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل من الممكن أن يكون طارق قد أصبح إنساناً صالحاً خلال هذه المدة وأنه ليس بالشخص السيء؟ | | | | |
| 2 | هل هروب الشخص من عقوبة جريمة كان قد قام بها يشجع حدوث المزيد من الجرائم؟ | | | | |
| 3 | هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين؟ | | | | |
| 4 | هل حقاً أن طارق قد قام بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش فيه؟ | | | | |
| 5 | هل يكون المجتمع قد خيب توقعات طارق إذا سلمه للشرطة؟ | | | | |
| 6 | هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين؟ | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | هل يمكن أن يكون الإنسان قاسياً وبلا قلب لدرجة أن يرسل طارق إلى السجن؟ | 7 |
| | | | | هل من العدل أن يطلق سراح طارق بينما يقضي جميع السجناء مدة أحكامهم كاملة؟ | 8 |
| | | | | هل كانت السيدة جارة جيدة لطارق؟ | 9 |
| | | | | هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به؟ | 10 |
| | | | | هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم؟ | 11 |
| | | | | هل ذهاب طارق إلى السجن فيه الخير له ويحمي أناساً آخرين؟ | 12 |

**القسم) ب)** اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه )يكتفى بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

- مشكلة الطبيب -

أم أحمد سيدة تعاني من ألم شديد بسبب إصابتها بالسرطان، وقد أخبرها الطبيب بأنها ستموت خلال ستة شهور فقط. لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيراً، ولكنها كانت ضعيفة جسمياً بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة المقاومة للألم ( المخدر) يمكن أن تموت حالاً، كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم، توسلت السيدة إلى الطبيب أن يعطيها هذه الجرعة من ( المخدر ) ويريحها من شدة الألم وكانت تقول إنها لا تستطيع أن تتحمل الألم وأنها سوف تموت لا محال خلال أشهر قليلة.

**س:** ماذا يجب على الطبيب أن يفعل؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن يعطيها الجرعة. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) لا يجوز أن يعطيها الجرعة.

**القسم) أ)** قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار إعطاء هذه الجرعة أو عدم إعطائها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

| | الأسئلة | مهم جداً | مهم بعض الشيء | قليل الأهمية | ليس مهماً |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل تفضل عائلة السيدة أن تعطي كمية من المخدر كافية لموتها أم لا؟ | | | | |
| 2 | هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة لنفس القوانين التي يخضع لها القاتل؟ | | | | |
| 3 | هل سيكون الناس أحسن حالاً إذا لم يتحكم المجتمع بحياتهم وموتهم؟ | | | | |
| 4 | هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة السيدة تبدو وكأنها موت طبيعي؟ | | | | |
| 5 | هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها؟ | | | | |
| 6 | هل للموت قيمة قبل أن يفرض المجتمع وجهة نظره على القيم الشخصية؟ | | | | |
| 7 | هل يتعاطف الطبيب مع معاناة السيدة من | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المرض أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع؟ | | | | |
| 8 | هل تعتبر المساعدة في إنهاء حياة إنسان عملاً تعاونياً مسؤول؟ | | | | |
| 9 | هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله؟ | | | | |
| 10 | هل هناك مبادئ وقيم أخلاقية وضعها الطبيب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقة تعامله مع الناس؟ | | | | |
| 11 | هل للمجتمع الحق في السماح للأفراد بإنهاء حياتهم متى يشاؤون؟ | | | | |
| 12 | هل للمجتمع الحق في السماح بالانتحار أو قتل الرحمة مع الحفاظ على حياة الذين يريدون العيش مصانة؟ | | | | |

القسم) ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه ( يكتفي بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

# الملحق ج

**مفتاح تصحيح مقياس النمو الأخلاقي**

| الأسئلة / المعضلة الأخلاقية | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ياسر والدواء** | 5A | 3 | A3 | A | 6 | M | 4 | 3 | M | 2 | 3 | 4 |
| **السجين الهارب** | 5A | 4 | 5B | 4 | 6 | 3 | M | 5A | 2 | A | 4 | 3 |
| **مشكلة الطبيب** | 5A | 4 | 5B | 4 | 6 | 3 | M | 5A | 2 | A | 4 | 3 |

ملاحظة يمثل العمود الاول المعضلات الاخلاقيـة الـثلاث التـي سـيجيب عنهـا المفحوص، والاسئلة تمثل عدد أسئلة كل معضلة أخلاقية. بينما سطورة تمثل المراحل التـي يمثلها كل سؤال من الاسئلة الاثني عشر كل قصة. في حين يشير الرمز M الـى الاجابـات الاجابات الاعتباطية للمفحوص، والرمز Aيشير الى معارضة المفحوص للأحكام الاخلاقيـة التقليدية.

**نموذج تفريغ الإجابات الخاصة لتصحيح مقياس النمو الأخلاقي**

| | الجنس | | التخصص | | | المستوى الدراسي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المراحل / القصص | 2<br>2 | 3<br>3 | 4<br>4 | 5 أ<br>A 5 | 5 ب<br>B 5 | 6<br>6 | أ<br>A | م<br>M | ب<br>p- score* |
| ياسر والدواء | | | | | | | | | |
| السجين الهارب | | | | | | | | | |
| مشكلة الطبيب | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | |
| النسب المئوية | | | | | | | | | |

p- score* : عبارة عن محموع درجات المفحوص عبى المستوى المبدئي (المرحلة 6، B5، A5) وهو مؤشر لمستوى النمو الأخلاقي لدى المفحوص.

# ملحق (د)

## مقياس العزو الأكاديمي



**أخي الطالب / أختي الطالبة :**

بين يديك مقياس يحتوي على عدد من العبارات تعبّر عن العوامل المؤدية إلى الحصول على علامات عالية أو متدنية في المواد، ويتكون هذا المقياس من (24) عبارة.

**التعليمات:**

**أولاً:** يرجى ضرورة تدوين البيانات الشخصية المطلوبة في مكانها المحدد.

**ثانياً:** يرجى قراءة جميع العبارات ووضع إشارة (X) أمام البديل الذي تعتقد/ تعتقدين أنه ينطبق عليك. فهناك احتمالين للإجابة، فإما أن تنطبق العبارة وعندها تضع/ تضعين علامة (X) في خانة (أوافق). وإما أن لا تنطبق فتضع/ فتضعين علامة (X) في خانة (لا أوافق).
علماً أن المعلومات التي ستدلي بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط، لذا يرجى الإجابة بصراحة وصدق، وأن لا تهمل أية عبارة.

**مقياس العزو الاكاديمي**

| الرقم | الفقرة | أوافق | لا أوافق |
|---|---|---|---|
| 1 | عندما أحصل على علامة متدنية في مادة أشعر عادة بأن سبب ذلك يعود إلى عدم دراستي بشكل كاف لهذه المادة. | | |
| 2 | إذا حصلت على علامة متدنية في مادة، فان ذلك بسبب ضعف مستوى قدراتي الدراسية. | | |
| 3 | في بعض الحالات التي حصلت فيها على علامة عالية في مادة، فإن ذلك كان سببه تساهل المعلم في تقدير العلامات. | | |
| 4 | يعتمد نجاحي في مادة أحياناً على الحظ. | | |
| 5 | العلامات العالية التي أحصل عليها في المواد، هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها. | | |
| 6 | إن أهم عامل في حصولي على علامات عالية في المواد، هو قدراتي الدراسية. | | |

| لا أوافق | أوافق | الفقرة | الرقم |
|---|---|---|---|
| | | إذا كون معلم فكرة عن طالب بأنه ضعيف، فانه على الأرجح سوف يضع له علامات أقل مما يستحق. | 7 |
| | | إن بعض علاماتي المتدنية في المواد تسببها أحياناً الأخطاء غير المقصودة. | 8 |
| | | عندما أفشل في الحصول على الدرجة التي أتوقعها في مادة ما، فإنني أرد ذلك غالباً إلى أنني لم أبذل جهداً كافياً. | 9 |
| | | إذا حصل ورسبت في مادة فالسبب في ذلك على الأرجح هو أنني لا أملك المهارة اللازمة لهذه المادة. | 10 |
| | | إن بعض العلامات العالية التي حصلت عليها في بعض الاختبارات تعني ببساطة أن هذه الاختبارات كانت أسهل من غيرها. | 11 |
| | | أشعر بأن بعض العلامات العالية التي حصلت عليها في المواد ترجع بشكل كبير إلى عوامل المصادفة. | 12 |
| | | عندما أحصل على علامة عالية في مادة، فإنني أرجع ذلك إلى أنني درست بجد لتلك المادة. | 13 |
| | | إن العلامات العالية التي أحصل عليها في المواد، تعطي بشكل مباشر صورة عن قدرتي الدراسية. | 14 |
| | | في الأغلب فإن العلامات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما، ترجع إلى عدم نجاح المعلم في تقديم هذه المادة بشكل ممتع. | 15 |
| | | إن العلامات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً. | 16 |
| | | العلامات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما، تؤكد أنني لم أدرس بشكل جاد وكاف لهذه المادة. | 17 |
| | | إذا حصلت على علامات متدنية في المواد، فإنني سوف أفترض بأنني لا أملك القدرة على النجاح فيها. | 18 |

| لا أوافق | أوافق | الفقرة | الرقم |
|---|---|---|---|
| | | في بعض الأحيان أحصل على علامات عالية في المواد لأن الموضوعات التي أدرسها كان تعلمها سهلاً. | 19 |
| | | في بعض الأحيان أشعر بأنني محظوظ بسبب العلامات العالية التي أحصل عليها في المواد. | 20 |
| | | أستطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي في المواد إذا بذلت الجهد الكافي لذلك. | 21 |
| | | عندما أحصل على علامات عالية في المواد، فإن ذلك سببه قدرتي الدراسية لهذه المواد. | 22 |
| | | إن بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها في المواد تعكس على ما يبدو تشدد معلم المادة في وضع العلامات. | 23 |
| | | إن بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها في المواد قد تكون للحظ السيئ. | 24 |

## ملحق (هـ)

### قائمة أسماء المحكمين

| الاسم | الرتبة | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| سعاد الوائلي | أستاذ مساعد | قسم المناهج والتدريس | الجامعة الهاشمية |
| صادق شديفات | أستاذ مساعد | قسم المناهج والتدريس | الجامعة الهاشمية |
| محمد العزاوي | أستاذ | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الهاشمية |
| عائشة الطوالبة | أستاذ مساعد | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الهاشمية |
| رنده محاسنة | أستاذ مساعد | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الهاشمية |
| زهير الزعبي | أستاذ مساعد | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الأردنية |
| يحيى نصار | أستاذ مشارك | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الهاشمية |
| سعاد غيث | أستاذ مساعد | قسم علم النفس التربوي | الجامعة الهاشمية |

Abstract

**Al Zboun, Faize M. The Relationship between Emotional intelligence, Moral Development and the academic Attribution among gifted and under probation students in Hashemite university. Master thesis, Yarmouk University, 2010. (Supervisor: Professor. Rafe' Al Zgoul).**

The objective of the study was to investigate the relationship between emotional intelligence, moral development and academic attribution among a sample of gifted and under probation students at Hashemite University. A second objective was to identify differences in the magnitude of the relationships due to undergraduates' academic position. The participants of the study included all gifted and under probation undergraduates in Hashemite University in the second semester of 2008/2009 academic year based on the statistics of admission and registration department in the university, totaling 1234 undergraduates.

The results indicated that gifted and under probation undergraduates' estimation were moderate on all domains. Results indicated that the fourth moral development stage was prevalent among gifted undergraduates at Hashemite University and the third moral development stage was the prevalent among under probation undergraduates at Hashemite University. Results indicated that internal-unstable academic attribution was the prevalent among gifted undergraduates, while external- stable academic attribution was the prevalent among under probation undergraduates at Hashemite University. Results indicated a positive significant correlation between moral development from one side and internal attribution, stable attribution and emotional intelligence on the other. A negative significant correlation was found between moral development and external and unstable attributions. A negative significant correlation was found

between emotional intelligence and unstable attribution, while a positive significant correlation was found between emotional intelligence from one side and internal and stable attributions on the other. A negative significant correlation was found between emotional intelligence from one side and external and unstable attributions on the other. A significant difference at ( α= 0.05) was found between undergraduates estimations means scores in internal academic attributions due to academic position, in favor of gifted undergraduates. A significant difference at (α= 0.05) was found between undergraduates estimations means scores in external, stable and unstable attributions due to academic position, in favor of under probation undergraduates.

***Key words: Moral development, Academic attribution, Gifted undergraduates, Under probation undergraduates, Hashemite University, undergraduates***